

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Specifické poruchy učení a chování
na 1. stupni ZŠ se zaměřením na dyslexii**

Specific learning disorders and behavioral disturbance of
children at the first degree of elementary school with
specialization at dyslexia

Diplomová práce: 08–FP–KPV–0008

Autor:
Ivona DOLEČKOVÁ

Podpis:

Adresa:
Sekaninova 418
500 11 Hradec Králové

Vedoucí práce:
PaedDr. Futschiková Ivona

Počet

stran	obrázků	tabulek	grafů	pramenů	příloh
81	0	8	15	16	5

V Liberci 23.4.2009

Katedra: primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Dolečková Ivona

adresa: Hradec Králové, 500 11, Sekaninova 418

obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Název DP: Specifické poruchy učení a chování na 1. stupni ZŠ se zaměřením na dyslexii

Název DP v angličtině: Special educational needs and behavior problems in primary school with the focus on dyslexia

Vedoucí práce: Futschiková Ivona, PaedDr.

Konzultant:

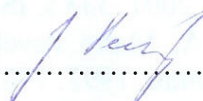
Termín odevzdání: květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 15. 4. 2008



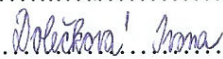
děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): Ivona Dolečková

Datum: 14. 11. 2008

Podpis: 

Název DP: Specifické poruchy učení a chování na 1. stupni ZŠ se zaměřením na dyslexii

Vedoucí práce: Futschiková Ivona, PaedDr.

Úvod:

Na povinné pedagogické praxi jsem působila na základní škole U Soudu. Již zmíněná škola je zaměřena na integraci dětí s různými typy specifických poruch učení a chování. Zaujala mě práce s těmito dětmi a ráda bych provedla alespoň základní výzkum u některých vybraných jedinců. Zaměřila bych se na problematiku dyslexie a chtěla bych se dostat do podstaty problému. Budu též zjišťovat diagnostiku a posléze nápravu dyslexie.

Cíl:

Cílem by bylo zjistit, s jakými problémy se dyslektické děti v životě setkávají, s jak vysokým stupněm porozumění se setkávají ve školním a žákovském kolektivu. Dále bych se zaměřila i na možnosti integrace těchto dětí do běžné populace.

Požadavky:

Nastudování a analýza odborné literatury, konzultace s vedoucím práce, výběr metod výzkumu pro praktickou část, provedení a zpracování odborného výzkumu, dále souhlas a kooperace se zvolenou školou, v níž bude výzkum proveden.

Literatura:

- DRTILOVÁ, Jana; KOUKOLÍK, František. Odlišné dítě. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s., front. ISBN 80 – 7021 – 097 – 4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 236 s. Knižnice speciální pedagogiky.
- MONATOVÁ, Lili. Pedagogika speciální. 1. dot. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 199 s. ISBN 80-210-1009-6.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha : Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- ZELINKOVÁ, Olga. Pomož mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Autor: Ivona DOLEČKOVÁ

Datum: 23.4.2009

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Ivoně Futschikové za ochotné metodické vedení, obětavou spolupráci při řešení teoretických i praktických otázek diplomové práce a za vřelý přístup k mé osobě.

Dále bych chtěla poděkovat PaedDr. Zdeňce Pospíšilové z pedagogicko-psychologické poradny v Liberci za poskytnutí cenných informací a materiálů k problematice žáků se SPU.

V neposlední řadě děkuji třídním učitelům prvního stupně ZŠ U Soudu, jejich žákům a rodičům za přátelské přijetí a spolupráci při vyplnění dotazníků.

Specifické poruchy učení a chování na 1. stupni ZŠ se zaměřením na dyslexii**Resumé:**

V teoretické části práce jsem analyzovala názory autorů zabývajících se mnou zvolenou problematikou žáků se specifickými poruchami učení a chování. V empirické části práce bylo cílem zmapovat situaci ve speciálních třídách prvního stupně ZŠ U Soudu v Liberci. Zjistit, jakým způsobem byli žáci zařazeni do těchto tříd a s jakými problémy ve výuce se setkávají. Sledována byla oblast techniky čtení a čtení s porozuměním. Řešila jsem otázku působení inkluze žáků se specifickými poruchami učení a chování. Výsledkem mělo být i zjištění jejich možné integrace do běžné sítě základních škol. Jednou z významných otázek bylo ověřit požadovanou kvalifikaci učitelů.

Klíčová slova:

Specifické poruchy učení a chování, dyslexie, etiologie, heredita, diagnostika a reedukace dyslexie, speciální třída.

Specific learning disorders and behavioral disturbance of children at the first degree of elementary school with specialization at dyslexia**Summary:**

In the theoretic part of this study I have analyzed points of view of some specialists which deal with selected issue: specific learning disorders and behavioral disturbance of schoolchildren. The aim of the empirical part of the study was to describe the situation in special classes at the first degree of elementary school *ZŠ U Soudu* in Liberec, to determinate the selection process into special classes and difficulties in classwork they may encounter.

Attention have been paid to areas of reading technics and comprehensive reading. I have researched the issue of influence of the inclusion new children with specific learning disorders and behavioral disturbance. The result of this study should determine possible solution of integration those children into common system of elementary schools. One of the significant tasks was to verify required qualification of the teachers.

Key words:

Specific learning disorders and behavioral disturbance, dyslexia, dyslexia etiology, heredity, dyslexia diagnostic, dyslexia remedy, special class.

Spezifische Lernen und Verhaltensstörungen auf der ersten Stufe der Grundschulen mit Schwerpunkt Dyslexie

Zusammenfassung:

Im theoretischen Teil der Arbeit habe ich die Meinungen der Autoren analysiert, die sich mit der von mir ausgewählten Problematik der Schüler mit spezifischen Lernen- und Verhaltensstörungen beschäftigen. Im empirischen Teil der Arbeit hatte ich zum Ziel, sich mit der Lage in speziellen Klassen der ersten Stufe an der Grundschule U Soudu in Liberec vertraut zu machen. Ich wollte auch feststellen, auf welche Art und Weise die Schüler in diese Klassen aufgeteilt wurden und mit welchen Problemen sie sich während des Unterrichts auseinandersetzen. Verfolgt wurde das Gebiet der Lesentechnik und der Technik der Lesen mit Verständnis. Ich habe mich mit der Problematik der Inklusionswirkung der Schüler mit spezifischen Lernen und Verhaltensstörungen befasst. Aus meiner Arbeit sollte sich auch ergeben, wie diese Schüler in das allgemeine Grundschulennetz integriert werden könnten. Zu einer der bedeutendsten Fragen wurde die Überprüfung der erforderlichen Qualifikation der Lehrer.

Schlüsselwörter:

Spezifische Lernen und Verhaltensstörungen, Dyslexie, die Ätiologie von Dyslexie, die Erbllichkeit von Dyslexie, die Dyslexiediagnostik, die Wiedergutmachung von Dyslexie, die Spezialklasse.

OBSAH

I. ÚVOD	11
II. TEORETICKÁ ČÁST	12
1. PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ	12
1.1 Pojednání o specifických poruchách učení	12
1.2 Klasifikace specifických poruch učení	13
1.2.1 Projevy specifických poruch učení	14
1.2.2 Vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení	14
1.3 Specifické poruchy chování	14
2. SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ – DYSLEXIE	16
2.1 Historie dyslexie	16
2.2 Dřívější názory na vznik dyslexie	18
2.2.1 Vznik pojmu dyslexie	18
2.2.2 Definice dyslexie	18
2.2.3 Etiologie dyslexie	20
2.2.3.1 Biologicko-medicínská rovina	21
2.2.3.2 Kognitivní rovina	23
2.2.3.3 Behaviorální rovina	23
2.3 Diagnostika dyslexie	24
2.3.1 Nepřímé zdroje diagnostických informací	25
2.3.1.1 Rozhovor s rodiči	25
2.3.1.2 Rozhovor s učitelem	25
2.3.1.3 Rozhovor s dítětem	26
2.3.1.4 Rady k vyšetření dítěte	26
2.3.2 Přímé zdroje diagnostických informací	26
2.3.2.1 Vyšetření rychlosti čtení	27
2.3.2.2 Chyby při čtení a jejich analýza	27
2.3.2.3 Porozumění čtenému textu	28
2.3.2.4 Chování dítěte při čtení	29
2.3.3 Shrnutí diagnostiky dyslexie	29
2.3.3.1 Diagnostická kritéria čtení	29

2.3.3.2 Diagnostika čtení v běžné třídě základní školy	30
2.3.3.3 Diagnostika čtení v 1. ročníku základní školy	30
2.4 Formy dyslexie	31
2.5 Reedukace	31
2.5.1 Nejčastější chyby při reedukaci	32
2.6 Srovnání pojetí nápravy dyslexie dle Matějčka, Pokorné a Zelinkové	33
2.6.1 Zásady nápravného postupu	33
2.6.2 Techniky nápravy čtení	35
2.7 Mylné představy o dyslexii	39
2.8 Systém poradenských služeb pro děti se specifickými poruchami učení a chování	40
 3. ZAŘAZENÍ DYSLEKTIKA DO BĚŽNÉHO ŽIVOTA	 41
3.1 Význam dovedností číst v dnešní společnosti a v naší kultuře	41
3.2 Vliv školní neúspěšnosti dítěte na jeho profesionální kariéru	41
3.3 Vliv školní neúspěšnosti dítěte na situaci v rodině	42
3.4 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte	42
3.5 Sekundární symptomatologie specifických poruch učení	42
 4. ZÁVĚR	 43
 III. VÝZKUMNÁ ČÁST	 44
 1. ÚVOD	 44
1.1 Cíl výzkumu	44
1.2 Hypotézy výzkumu	45
1.3 Použité výzkumné metody	45
 2. VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH INFORMACÍ	 46
2.1 Údaje o výzkumném vzorku	46
2.2 Ověření platnosti hypotéz	48
2.3 Definice hypotézy H1	48
2.3.1 Diskuse	54

2.3.2 Závěr	56
2.4 Definice hypotézy H2	57
2.4.1 Technika čtení u dyslektiků	57
2.4.1.1 Diskuse	60
2.4.2 Porozumění čtenému textu	62
2.4.2.1 Diskuse	65
2.4.3 Závěr	66
2.5 Definice hypotézy H3	67
2.5.1 Diskuse	70
2.5.2 Závěr	72
2.6 Definice hypotézy H4	73
2.6.1 Diskuse	74
2.6.2 Závěr	75
 IV. ZÁVĚR	 76
V. SEZNAM LITERATURY	79
VI. PŘÍLOHY	81

I. ÚVOD

Jako studentka Učitelství pro první stupeň základních škol jsem měla v průběhu svých pedagogických praxí možnost vyučovat na Základní škole U Soudu v Liberci. Vedle běžných tříd se specializuje na děti se specifickými poruchami učení.

Učitelé zde denně pracují se znalostmi ze speciální pedagogiky. Používají nejrůznější metody a formy práce. Frontální způsob výuky nahrazují individuálním přístupem.

Obecně se o problematiku dětí se specifickými poruchami učení a chování zajímám. Skutečně do hloubky se zaměřím na problém dyslexie. Chci ji pojmut jak z pohledu učitele, tak z pohledu samotných dětí, které jí trpí. Budu zjišťovat příčiny dyslexie, její diagnostiku a osvojování vhodných vyučovacích metod. V práci s dyslektickým dítětem se zabývám nápravou. Statisticky dyslektiků stále přibývá. O problematice dětí se vynasnažím podat stručné informace. Je dobré vědět, jak vést žáky správně pedagogicky a psychologicky, s důrazem na vzájemnou kooperaci ve třídě.

Důležité jsou nejen vhodné vyučovací metody, ale také úzká spolupráce rodiny se školou, školy a rodičů s pedagogicko – psychologickou poradnou. Právě komunikace mezi jmenovanými objekty pomáhá dítěti se zvládnutím učiva. Umožňuje jeho integraci do školního kolektivu a posléze do běžného života. Budu zkoumat nejen vývoj dyslektického dítěte, ale také s jakými potížemi se v životě setkává.

„Práce s dětmi je užitečná a nese své plody. Pomozme těm, kteří naši trpělivost a porozumění potřebují více než ostatní.“

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ

Cílem je obecné vysvětlení pojmu Specifické poruchy učení a chování (SPUCH), klasifikace specifických poruch učení (SPU).

1.1 Pojednání o specifických poruchách učení

Jak uvádí *Michalová*, specifické poruchy učení a chování představují problémy v rámci vzdělávacího procesu, ve kterém děti, které trpí některou z poruch, mají potíže při vyučování. Některá z jejich schopností je nedostatečně rozvinuta.

„Poruchy učení označují heterogenní skupinu obtíží. Projevují se při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (*Michalová*, 2008, s. 8).

Dle *Matějčka* je můžeme označit za poruchy vývojové, protože provázejí člověka od narození až do dospělosti. Jaká je jejich geneze? Předpokladem je sklon dědičný (pokud jsou oba rodiče postiženi, pak má dítě 50% šanci, že bude také postižené / pokud je postižen jeden z rodičů, pak je u dítěte šance na postižení 25%). *Matějček* uvádí, že poruchy mohou být způsobeny i odchylnou organizací mozkové aktivity či rozdílnou dominancí hemisfér. Mluvíme-li o tom, že obtíže vznikají na podkladě tak zvaných dysfunkcí centrální nervové soustavy, pak termín “dysfunkce” označuje funkci, jež je neúplně vyvinuta. Poruchy učení tedy mohou být zapříčiněny i drobným poškozením mozku.

„Specifické poruchy učení patří k problematice dětí, které nepatří do škol speciálních, ale souběžně s tím nemohou v normálních základních školách dobře prospívat.“ (*Matějček*, 1995, s.8).

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

(volně čerpáno z: Michalová, 2008. s. 9; Zelinková, 1996, s. 21)

- **Dyslexie** – je specifickou poruchou čtení, kdy je dítě neschopné naučit se číst běžně užívanými výukovými metodami. Porucha může postihnout rychlost čtení (dítě čte pomalu nebo pouze slabikuje), správnost čtení (záměna písmen, domýšlení textu), porozumění čtenému textu.
- **Dysgrafie** – je specifickou poruchou psaní, celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu. Postihuje tedy úpravu písemného projevu a osvojování jednotlivých písmen či spojení *hláska – písmeno*. Dítě se nemůže naučit napodobit tvary písmen a číslic, nepamatuje si je, zrcadlově je obrací, zaměňuje je jedno za druhé. Problém s klíčkami u písmen, s diakritickými znaménky, s nedostatkem směrové orientace.
- **Dysortografie** – je specifickou poruchou pravopisu. Projevuje se nápadnými či i nesmyslnými pravopisnými dysortografickými chybami, plynoucími z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla.
- **Dyskalkulie** – je specifickou poruchou počítání a matematického úsudku. Postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly i při geometrii. Nepřekonatelné potíže dělají přechody přes desítku, dítě nechápe symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách (tzv. konzervace čísla = při změně pozice prvků se jejich počet nezmění -) stěna hrací kostky v různých polohách).
- **Dysmuzie** – je specifickou poruchou schopnosti hudbu vnímat i produkovat, naučit se zpívat.
- **Dyspinxie** – je specifickou poruchou kreslení.
- **Dyspraxie** – je specifickou poruchou praktických dovedností (lepení, stříhání, umět si zavázat tkaničky...).

1.2.1 Projevy specifických poruch učení

Zelinková upozorňuje na skutečnost, že „... ne každé pomalé čtení je dyslexie, ne vždy lze obtíže v matematice omlouvat dyskalkulií. Je nutné brát v úvahu individuální tempo dozrávání dětí i učení se novým poznatkům.“ (*Zelinková*, 1996, s. 21-22).

Zelinková doporučuje všimát si u dětí míry jejich soustředěnosti. Zdali nezaměňují pravé a levé strany na sobě či v prostoru. Jaká je jejich orientace v místnosti či v knize. Důležité je zaměřit se na možné poruchy sluchového vnímání (schopnost rozlišit stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči), poruchy zrakového vnímání (zvládat oční pohyby při čtení, rozlišovat detaily tvarů), poruchy řeči (porozumění, vyjadřování, výslovnost), poruchy jemné či hrubé motoriky. Všimát si celkově chování dítěte.

1.2.2 Vzdělání jedinců se specifickými poruchami učení

Jak *Zelinková* uvádí, v dnešní době může být dítě se SPU vzděláváno ve speciální škole, ve speciální třídě nebo ho lze integrovat do běžné třídy na základní škole. Nelze říci, že jedinci se SPU tvoří homogenní skupinu. Mírné příznaky mohou přecházet až do závažných poruch.

1.3 Specifické poruchy chování

(volně čerpáno z: *Zelinková*, 2006, s. 30-33)

Zelinková rozděluje problematiku poruch chování na **poruchy pozornosti** spojené s hyperaktivitou (ADHD) a prosté **poruchy pozornosti bez hyperaktivity** (ADD).

a) Poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) – základními příznaky jsou **porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita**. Chování dítěte vnímáme jako:

- psychomotorický neklid; dítě nevydrží sedět, vrtí se, vstává ze židle, chodí z místa;
- obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry, snadno se nechá rozptýlit jinými podněty; je impulzivní v odpovědích, též v jednání s dospělými i dětmi;
- nepozornost při výkladu učitele, při zadávání instrukcí;
- nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, neumí si organizovat činnosti;
- ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity, zapomíná.

b) Poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD) – objevují se příznaky jako *problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům, agresivní řešení interpersonálních problémů*. Problémy v oblasti pozornosti a v percepčně motorických úkolech přinášejí tzv. denní snění dítěte, úzkost, pomalost při kognitivních operacích, potíže při navazování kontaktů ve společnosti. Učitelům se doporučuje:

- **důslednost** v plnění přiměřeně náročných úkolů a **tolerance** projevů poruchy;
- **střídání aktivit**, zapojování **relaxačních cvičení**;
- častá **zpětná vazba**, pozitivní podpora ihned po splnění úkolu;
- pravidelný školní i domácí režim, spolupráce s rodinou.

Mezi sekundární poruchy chování *Zelinková* zařazuje vyrušování, šaškování, regrese v chování na nižší věkovou úroveň či jiné projevy k upoutání pozornosti (nezájem žáků, komentáře k výuce, vyrušování při hodině).

K možným příčinám negativního chování lze zahrnout:

- reakce na opakované neúspěchy;
- únavu ze soustavného překonávání drobných obtíží;
- snahu na sebe upozornit;
- strach ze selhání, ze špatné známky.

Zelinková seznamuje s dalšími odchylkami v chování jako např. lhaní, záškoláctví, útěky z domova, experimenty s drogami, alkohol, útěk do fantazijního světa.

Nejčastější omyly a mýty jsou:

- Dítě lze udržet v klidu poznámkami a sníženou známkou z chování.
- Kdyby se snažil, choval by se lépe.
- Neukázněné a zlobivé dítě nelze za nic pochválit.

2. SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ - DYSLEXIE

Za cíl jsem si stanovila seznámit čtenáře s historií a definicí dyslexie. Zmínit se o její etiologii, dyslektických příčinách a diagnostice. Uvést vhodné vyučovací metody. Zabývat se nápravou.

2.1 Historie dyslexie

(volně čerpáno z: Matějček, 1995, s. 11–14; Michalová, 2008, s. 22–27)

Vycházím-li z historických pramenů, zájem o specifické poruchy učení lze sledovat již ve starověku u *Aristotela* (384 – 322 př. Kr.). Hlavním předmětem byla rétorika. Vyžadovalo se plné pochopení jak slova mluveného (fonému), tak slova psaného (grafému). V dobách gladiátorských her lékař *Galén* (131 – 201 př. Kr.) zjistil ze zranění zápasníků, že mozek je centrem myšlení.

Historie dyslexie nastala s objevem francouzského neurologa *P. Broca*, jenž v roce 1861 objevil v čelním laloku levé mozkové polokoule místo, které řídí mluvení po stránce motorické. Zjistil, že kdyby se toto místo poškodilo, nastala by ztráta schopnosti vyslovovat.

Dalším významným rokem byl rok 1874, kdy německý neurolog *O. Wernicky* zjistil, že se v blízkosti Brocových center nachází další centra. Zajišťují porozumění a obsahovou stránku řeči.

Německý internista *A. Kussmaul* v roce 1877 jako první použil termín “slovní slepota“, kdy pacient při dobré inteligenci a řeči ztratil schopnost číst. Jeho mozek byl poškozen. Říkalo se, že “oslepl pro čtení“. Dále zavedl *Kussmaul* pojem “sluchová slepota“, kdy dojde k tuposti či oslabení jazykového citu (dítě nerozlišuje obyčej x obličej, neslyší slovní diferenciaci).

K objevu vývojové formy došlo v Anglii zásluhou anglického očního lékaře *Pringla Morgana* (1896 popsal případ čtrnáctiletého chlapce, jenž trpěl “vrozenou oční slepotou“ a to při vysoké inteligenci), zdravotního úředníka *Jamese Kerra* (1896 jeho pojednání o školní hygieně se zmiňuje o školních dětech trpících “slovní slepotou“ = děti píšící a počítající) a očního chirurga *Jamese Hinshelwooda* (v roce 1900 uveřejnil první

monografii o vrozené slovní slepotě, za 7 let vydal další; popsal klinický obraz dyslexie na základě heredity a dále na možném poškození mozkové tkáně; podal návrh na terapeutická opatření).

Nejvýznamnější osobností na scéně dyslexie byl americký neurolog a psychiatr *Samuel Torrey Orton* (1879 – 1948). Jako první vyslovil teorii o vztahu vývojových poruch čtení k nejasně vyjádřené převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou. Tvrdil, že pokud nedochází v mozkové činnosti člověka k převaze jedné hemisféry nad druhou či pokud dojde ke křížení jejich funkcí, výsledkem je přítomnost poruchy čtení. Od čtyřicátých let však začaly vznikat pochybnosti o obecné platnosti Ortonovy teorie. Zjistilo se, že chyby ve vnímání písmen neplatí pouze pro dyslektiky. Vyskytovaly se běžně u dětí věkově, vývojově mladších. V rámci pouhého fyziologického dozrávání však u nich vymizely bez jakýchkoli intervenčních zásahů – na rozdíl od dyslektiků. Zkoumáním mozků zemřelých dyslektiků se zabývá *Ortonova dyslektická společnost* v USA.

Na naší domácí scéně se jako první problematikou dyslexie zabýval docent chorob nervových a duševních Karlovy univerzity – *Antonín Heveroch*. V roce 1904 jako první na evropském kontinentě uveřejnil článek *O jednostranné neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité paměti*. V tomto článku popisoval dívku, která měla výbornou paměť spolu s dobrými školními výsledky v matematice. Nebyla však schopná naučit se psát a číst. Jednalo se o první zmínku o specifických poruchách učení a chování u nás.

Dyslexie byla po dlouhou dobu pouze záležitostí medicíny. Do pedagogiky začala pronikat pod vedením *Zdeňka Langmaiera* a *Otokara Kučery*, kteří pracovali na Dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě. V roce 1952 došlo k prvním nápravám dyslexie.

V roce 1962 byla otevřena první dyslektická třída v Brně. V roce 1964 vznikla specializovaná třída pro žáky s dyslexií při psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze. Přijímali se do ní žáci s velice těžkými poruchami čtení, kteří zažili školní neúspěch. Zjistily se u nich neurotické obtíže spolu se změnami v chování. Za prvotní příčinu byla označena dyslexie. „Na základě experimentu s prvními specializovanými třídami 20.2. 1972 vyšly ve Věstníku MŠMT Směrnice pro zřizování specializovaných tříd pro děti se specifickou poruchou čtení a psaní a pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti.“ (Michalová, 2008, s.27).

2.2 Dřívější názory na vznik dyslexie

2.2.1 Vznik pojmu dyslexie

(volně čerpáno z: Matějček, 1995, s. 10, 17, 18)

Jak *Matějček* uvádí, v dřívějších dobách neschopnost naučit se číst, lidi mýjela. Mnoho z nich číst a psát vlastně vůbec neumělo. Nepotřebovali to. V současnosti však řeší odborníci situaci, která s sebou přináší pro dyslektického člověka nejen psychickou zátěž, ale i ztíženou cestu ke vzdělání a společenskému přijetí do života.

Dostáváme-li se k terminologickému vymezení pojmu “dyslexie“, *Matějček* sděluje, že se zde objevuje nejednotnost. V roce 1976 manželé *Tarnopolovi* dyslexii uvedli čtyřiceti názvy, jež byly téměř synonymní. S označením “dyslexie“ jako první přišel německý neurolog R. Berlin v roce 1887. Napsal článek *Eine besondere Art von Wortblindheit* (Dyslexie). V překladu - Zvláštní forma slovní slepoty (Dyslexie).

Již z výše uvedené historie je nám známo, že původně byla ztráta schopnosti číst označena jako “slovní slepota“ a pro její vývojovou formu poruchy jako “vývojová slovní slepota“. Později *Antonín Heveroch* místo dyslexie uvedl sousloví “jednostranná neschopnost naučit se číst a psát“. Pokud v odborných knihách u dyslexie najdeme přívlastek “vývojová“, je to proto, že dítě k této poruše dospívá vývojem.

Slovo dyslexie pochází z řeckého “*lexis*“ (= slovní vyjadřování, řeč) a předpona “*dys*“ označuje nedokonalost něčeho.

2.2.2 Definice dyslexie

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968

(Matějček, 1995, s. 19).

„Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých

kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem, běžné příležitosti ke vzdělání.“

M. B. Rawsonová, Development Language Disability, Baltimore, 1968

(Matějček, 1995, s. 19).

Dle *Michalové* jsou typickými pro dyslexii obtíže v rychlosti, správnosti a v porozumění čtení. Specifické chyby při čtení jsou:

- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek;
- odchylky ve zrakovém vnímání - nedostatek schopností diferencovat optické obrazy, obtížné rozeznávání tvarů, záměna podobných písmen (*tf, se*), zrcadlově podobné úvary (*pbd...*);
- záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti, měkké-tvrde slabiky (*di-dy*), nerozlišení sykavek;
- nedodržení pořadí, nedostatečná schopnost pravolevé orientace, inverze, *sen-nes...*;
- nedostatečná analyticko-syntetická schopnost, obtíže při spojování písmen do slabik a slov;
- vynechávání písmen, slabik, částí slov;
- problém číst skupiny souhlásek;
- nedodržení délek, vynechávání interpunkce;
- dvojí čtení (při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou);
- nejistota, těžkopádnost;
- domýšlení-kompenzace (umí text zpaměti, orientuje se podle klíčových slov);
- čtení bez porozumění;
- odlišné oční pohyby při čtení;
- odchylky ve sluchovém vnímání;
- deficit v oblasti jazyka.

2.2.3 Etiologie dyslexie

Chceme-li se naučit číst a psát, musíme mít rozvinuté funkce, jež podmiňují úspěšnost ve čtení, psaní a v počítání. U bezproblémového dítěte jsou základní schopnosti, jak říká *Matějček* (1993, s. 72), uspořádány do jistého vzorce. Jejich vzájemná souhra mu umožňuje číst a psát. „**Je-li základní vzorec porušen, pak s největší pravděpodobností můžeme očekávat nápadný neúspěch ve čtení a v psaní, tedy projev některé ze specifických poruch učení.**“

(Michalová, 2008, s. 30).

Otokar Kučera z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích v Praze v šedesátých letech rozlišil čtyři základní etiologické skupiny dyslektiků:

➤ **1. skupina, značena E**

encefalopatická, zastoupena 50% případů – u dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku, získané v době před porodem, při porodu nebo časně po porodu;

➤ **2. skupina, značena H**

hereditární, v anamnéze 20% dyslektiků se odrážely zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte;

➤ **3. skupina, značena HE**

hereditárně-encefalopatická, etologicky u 15% klientely vznikla dyslexie na podkladě kombinace obou výše uvedených vlivů;

➤ **4. skupina, značena N**

nejasná, u 15% se jedná o nejasnou etiologii, případně o etiologii neurotickou.

(Michalová, 2008, s. 31).

Švéd *Hallgren* prokázal dědičnost u 81% dyslektiků. Proto právě heredita je počítána za jednu z nejčastějších příčin vzniku specifických poruch učení.

Uta Frith (1997 In *Zelinková*, 2003) se shoduje s *Heimanem* a *Preclem* (2003). Tvrdí, že příčinu dyslexie lze sledovat ve třech rovinách:

- **v biologicko-medicínské rovině;**
- **v kognitivní rovině;**
- **v behaviorální rovině.**

2.2.3.1 Biologicko-medicínská rovina

(volně čerpáno z: Michalová, 2008, s. 32-40)

➤ Genetické souvislosti

Michalová uvádí, že vznik dyslexie může být ovlivněn deficitní genetickou výbavou. Neexistuje tedy jeden gen, jenž by způsobil dyslexii. Určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu vnějšího prostředí přispívají k možné přítomnosti rizika dyslexie.

Gilger Jeffrey (2003) uvádí, že „souvislost genových odchylek se vznikem dyslexie a výskyt „genů dyslexie“ se neprojevuje u všech lidí stejně a mechanismy projevů nejsou dosud známe.“ Dle *Michalové* je přínosné, že pokud dyslektičtí rodiče dokázali kompenzovat svoji poruchu, mají jejich děti větší šanci kompenzaci také zvládnout. *Koukolík* (2000) se zmiňuje, že největší podíl na vznik dyslexie je přisouzen 6. páru chromozomů, jenž zároveň ovlivňuje imunitu jedince.

➤ Neuropsychologické aspekty

Problémy žáků se specifickou poruchou učení jsou důsledkem nedozrálých, narušených či nesouměrně vyvinutých funkcí centrální nervové soustavy. (*Matějček*, 1995, s. 52).

Koukolík (2000, s. 249) k tomu dodává, že mozek je anatomicky i funkčně stranově nesouměrný. Levá strana mozku se liší od strany pravé v řadě míst makroskopicky, histologicky i chemicky. Stranová nesouměrnost mozkových hemisfér je pozorovatelná už v raných vývojových stádiích. Ovlivňuje lateralitu a prezentaci řečových funkcí.

Činnost mozku při vnímání zvukové a grafické podoby jazyka. Mozkové hemisféry mají odlišnou strukturu a odlišné funkce při zpracování informací získávaných z okolního světa. Nervová vlákna se v prodloužené míše kříží, takže levá mozková hemisféra řídí pravou polovinu těla a naopak pravá mozková hemisféra levou polovinu těla. Při řešení všech úloh však obě mozkové hemisféry spolupracují. (*Michalová*, 2008, s. 34).

Rozložení funkcí mozkových hemisfér (Matějček, 1984, s. 59).

Levá hemisféra:

- melodie;
- slabiky (jako fonetické jednotky řeči);
- řeč-slova a věty;
- konfigurace písmen znamenající slovo;
- analyticko-syntetizační činnost (sekvenční analýza, např. řečových celků v části).

Pravá hemisféra:

- rytmus;
- izolované hlásky (fonémy);
- přírodní zvuky;
- prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary;
- holistické, globální vnímání, poznávání obličejů, emocionální složky vjemů.

Rozložení funkcí mozkových hemisfér (Healeyová, 2002, s. 64).

Levá hemisféra:

- řečové a jazykové funkce včetně čtení a psaní;
- logické myšlení a uvažování;
- motorické činnosti.

Pravá hemisféra:

- prostorové vnímání;
- umělecké dovednosti;
- projevy emocí včetně výrazů obličeje.

Jak uvádí *Michalová*, počáteční čtení je spojeno s převahou činnosti pravé hemisféry. Levá hemisféra zajišťuje práci se slabikami, slovy a jejich naplňování smyslem.

„Dyslexie může být způsobena poruchou v souhře mozkových hemisfér. Příliš rigidní převaha jedné hemisféry může osvojování čtení komplikovat. Taková „jednostranná“ funkční vyhraněnost bývá častější u chlapců, a to je možná jeden z důvodů, proč je dyslexie především problémem mužské populace.“

(*Michalová*, 2008, s. 35).

Matějček dodává, že ženský mozek je univerzálnější. Mužský má daleko silnější tendenci se specializovat. Chlapci převažují v nejlepším případě v poměru 2:1. Běžně se však udává jejich převaha v poměru 4:1 až 10:1.

2.2.3.2 Kognitivní rovina

Michalová upozorňuje, že kognitivní rovina zahrnuje z pohledu různých autorů deficity:

- **fonologický** (poznání první hlásky ve slovech, dyslektické děti mají potíže ve fonologickém uvědomění);
- **vizuální** (rozlišení *b-d* - slovní slepota; parvocelulární systém - podíl na vnímání detailů a barev; magnocelulární systém - shromažďuje informace z celého vizuálního pole);
- **v oblasti řeči a jazyka** (menší slovní zásoba; obtíže ve vyjadřování; nižší jazykový cit; artikulační neobratnost);
- **v procesu automatizace;**
- **v oblasti paměti** (krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá);
- **v časovém uspořádání ovlivňujícím rychlost kognitivních procesů** (rychlé jmenování předmětů);
- **v kombinaci výše uvedených deficitů.**

2.2.3.3 Behaviorální rovina

Michalová do ní řadí:

- **rozbor procesu čtení;**
- **rozbor procesu psaní;**
- **rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech;**
- **didaktogenní poruchy** (obtíže ve čtení jako doprovodný efekt buď špatného přístupu učitele k dítěti; nevhodný výběr, aplikace a užití metod ve výuce počátečního čtení).

2.3 Diagnostika dyslexie

(volně čerpáno z: Matějček, 1995, s. 143)

Dle *Matějčka* vyjděme z definice Světové neurologické federace. Pojednává se v ní o tom, že dyslexie je „**porucha projevující se neschopností naučit se číst**“. Pro diagnostiku je tedy nezbytné zjistit, jak dítě čte a jestli jde skutečně o neschopnost (o psychologickou kvalitu) nebo o důsledek vad smyslových, nemocí či dalších okolností. Definice uvádí, že je pro dyslexii podstatné, jestli „**se dítěti dostává běžného výukového vedení**“, jestli „**má přiměřenou inteligenci**“, a zdali „**ve svém sociokulturním prostředí má normální příležitost ke vzdělání**“. Všechny tyto okolnosti musíme v diagnostice ověřit. Zjišťuje se školní prospěch dítěte, jak je ve škole vzděláváno, jakou má inteligenci a jaká je stimulační hodnota životního prostředí, ve kterém žije. Definice uvádí, že dyslexie „**je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech**“. Zde žádáme psychologické vyšetření. Pro diagnostiku je důležitá úzká spolupráce pedagogiky, psychologie, medicíny a sociologie.

Michalová též připomíná důležitost anamnestického rozhovoru sociální pracovnice s rodiči. Zjišťuje faktory, které mohou pomoci při diagnóze. V anamnéze se sděluje:

- výskyt SPU u sourozenců, rodičů, v širším příbuzenstvu;
- rizikové těhotenství, nízký APGAR skór (mezinárodní bodovací systém sloužící k orientačnímu zhodnocení zdravotního stavu novorozence v době těsně po narození), asfyxie plodu (nedostatek kyslíku orgánům či tkáním organismu), protrahovaný porod, novorozenecká žloutenka;
- pobyt v inkubátoru;
- nemoc spojená s vysokými teplotami;
- febrilní křeče (u dětí mezi šestým měsícem až třemi roky);
- zánětlivá onemocnění mozku.

V jednotlivých vývojových etapách bývají uváděny:

- nerovnoměrný vývoj;
- obtíže v hrubé a jemné motorice;
- opožděný či nerovnoměrný řečový vývoj;
- přecvičování laterality.

K zásadním předpokladům pro stanovení diagnózy patří:

- dlouhodobá pomoc se zvládáním výuky ze strany pedagoga;
- přetrvávající výrazné obtíže v některé ze vzdělávacích oblastí.

(Michalová, 2008, s. 74-75).

2.3.1 Nepřímé zdroje diagnostických informací

(volně čerpáno z: Pokorná, 2001, s. 196–199)

Nejsou v pravém smyslu ani nepřímé. Jsou závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje. Na jeho dovednosti vést rozhovor a na schopnosti obsah rozhovoru analyzovat. Jde o **rozhovory s rodiči, s učitelem, s dítětem samotným**.

(Pokorná, 2001, s. 196)

2.3.1.1 Rozhovor s rodiči

V rozhovoru s rodiči si musíme vždy uvědomit, „v jak obtížné situaci se nachází ten, který má neúspěšné dítě.“ Postoj učitele k rodiči by měl být otevřený a profesionální. Učitel si musí důvěru rodičů získat. Měl by být dobře vybaven znalostmi pedagogickými, ale i psychologickými. Rodiče jsou povinni stát na straně svého dítěte, je to znamení, že jim na něm hodně záleží a chtějí s ním pracovat, aby se zlepšilo. Učitel si důvěru u rodičů buduje pozorným nasloucháním tomu, co rodič říká. Informace, které rodiče podávají, nám mohou hodně pomoci (např. sdělení o celkovém psychomotorickém vývoji dítěte).

(Pokorná, 2001, s. 196-197).

2.3.1.2 Rozhovor s učitelem

Školní úspěch dítěte závisí jak na možnostech a nadání žáka, tak i na pedagogických schopnostech učitele. Jestliže dítě přijde do pedagogicko – psychologické poradny, spolupráce učitele s poradnou je velmi důležitá. Psycholog společně s učitelem by měli odhalit příčiny neúspěchu dítěte. Důležité v této spolupráci jsou učitelovy postřehy o práci dítěte ve škole. „*Před provedením odborného vyšetření by škola měla vždy použít podpůrný výukový program v délce minimálně tří měsíců.*“ (Michalová, 2008, s. 74).

Pokorná uvádí, že se učitelé na poradenské pracovníky obracejí až tehdy, když vyčerpali své metodické možnosti. Ty jsou zdrojem poučení pro psychologa. Učitel umí též popsat reakce dítěte na nezdary nebo čím se dá motivovat k práci. Předpokladem spolupráce a vzájemné důvěry učitele a psychologa je vzájemná úcta.

2.3.1.3 Rozhovor s dítětem

Dítě nám může povědět, jakou cestou se ubíralo, když řešilo daný problém nebo proč udělalo danou chybu. (*Pokorná*, 2001, s. 199).

2.3.1.4 Rady k vyšetření dítěte

(volně čerpáno z: *Matějček*, 1995, s. 150–151)

Matějček doporučuje, aby se s dítětem před vlastním vyšetřením krátce pohovořilo. Naváže se tak osobní kontakt. Nemělo by se před ním skrývat, že se ví o jeho problémech ve škole. Nejprve bychom se však měli ptát na to, co má dítě ve škole rádo a co mu jde. Teprve potom by se mělo navázat na to, co dítěti činí obtíže. Je dobré si všimnout i vlastního postoje dítěte. Tedy jak svou poruchu ono samo prožívá. V úvodním rozhovoru si též musíme uvědomit, jak dítě mluví. Věnujeme pozornost artikulaci, skladbě řeči, slovní zásobě, obsahové stránce mluvních projevů a schopnosti sociálního užití řeči v rozhovoru. Poté dáme dítěti chvíli na odreagování, zabavíme ho manuální činností, např. kreslením, které o něm může mnohé vypovědět.

2.3.2 Přímé zdroje diagnostických informací

(volně čerpáno z: *Pokorná*, 2001, s. 199-207)

Pokorná píše, že se poruchy učení dají určit analýzou školních výkonů dítěte ve čtení. Pomáhají k tomu i speciální zkoušky a testy hodnotící výkony v jednotlivých percepčních oblastech. Uvádí zde čtyři oblasti, jak můžeme z diagnostického hlediska hodnotit dítě s podezřením na dyslexii. Sleduje se **rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analýza chyb a jak se dítě při čtení chová.**

2.3.2.1 Vyšetření rychlosti čtení

Jak uvádí *Pokorná*, v pedagogicko – psychologických poradnách se používají k vyšetření rychlosti čtení normované texty. Umožní zjistit úroveň čtení dítěte vzhledem k tomu, jaký výkon čtení se vyžaduje v daném postupném ročníku. Vedle nám známého inteligenčního kvocientu (IQ) *Pokorná* uvádí pojem čtecí kvocient (ČQ). Ten se stanoví z výkonu dítěte ve čtení za první minutu. Přečtou se správně přečtená slova textu za tuto dobu. Dítě poté pokračuje ve čtení tři minuty a výkon z každé minuty se zaznamenává. Dítě přečte v dalších minutách třeba stejný počet slov. Může však přečíst slov méně, jelikož jeho výkon klesá únavou. Nebo se dostane do stresové situace díky touze podat co nejlepší výkon a se stresem začne dělat chyby. Jejich opravováním se zdrží a přečte málo slov. *Pokorná* navrhuje, aby se proces čtení dětí na školách dokumentoval. V daném ročníku by se vybral text, u dětí by se stanovily výkony ve čtení i s analýzou chyb. Na konci roku bychom mohli dětem dát stejný text a porovnat nové výkony s předešlými. Pozor, výkony nevyvěšujeme ve třídě, aby se děti vzájemně neporovnávaly. Pomalý čtenář neznamená špatný čtenář.

„Rychlost 60-70 slov za minutu označujeme za sociálně únosnou rychlost čtení. Je to rychlost, při které může čtenář údajně číst s porozuměním a kterou děti obecně získávají na konci druhé či na začátku třetí třídy základní školy.“

(Michalová, 2008, s. 81).

2.3.2.2 Chyby při čtení a jejich analýza

Je třeba podrobně sledovat chyby, kterých se dítě dopouští. Některé z nich se opakují, některé jsou náhodné díky únavě či nesoustředěnosti. Jsou děti, co nespojují hlásky do slabik. Jde o nedostatečný rozvoj syntézy řeči. Záměna čtených písmen může být způsobena nedostatečnou zrakovou percepcí tvarů. Je důležité sledovat, jaká písmena dítě při čtení zaměňuje (stále stejné dvojice písmen, záměna většího počtu písmen), v jakém grafickém vztahu jsou písmena (podobná zrcadlově či detailem). Stává se, že děti čtou zprava doleva, přehazují písmena, komolí slova, vynechávají jednotlivá písmena či slabiky. Často se objevuje dvojí čtení, kdy děti v počátečním nácviku nepřešly z hláskování písmen

na slabikování. Někdo si slovo musí hláskovat nahlas, než jej vysloví dohromady. Dvojí čtení narušuje plynulost a rychlost.

„Hoch, který chodil již do třetí třídy a chtěl předvést plynulé čtení, přestože si musel slova vyhláskovat, se naučil následující kamufláži. Než začal číst, vyhláskoval si v duchu tři slova na začátku věty a ta řekl nahlas. Zatímco si hláskoval další slovo, opakoval poslední dvě slova nahlas a přidal k nim nové slovo, které si v duchu vyhláskoval. Tak postupoval stále dále, vždycky, podle délky slov, dvě až tři z nich opakoval a přidal další. Pro posluchače, který by nedával pozor na obsah čteného textu, by jeho projev působil jako plynulé čtení. Jaké úsilí musel chlapec při čtení vynaložit, je nepředstavitelné. Na obsah textu se již nedokázal soustředit.“ (Pokorná, 2001, s. 203).

2.3.2.3 Porozumění čtenému textu

Dle *Pokorné* je třeba zjistit, do jaké míry si dítě uvědomuje obsah textu, který čte. Dokud nestačí obsah vnímat, je pro něj čtení pouze námahou bez radosti z příběhu. Dítě se obsahu čteného textu může věnovat až tehdy, když se u něj formální stránka čtení zautomatizuje. Pak dítě začíná číst s přednesem. Porozumění textu si ověříme tak, že dítěti klademe předem promyšlené a připravené otázky, které vyžadují co nejpřesnější odpovědi. Detaily jsou zachyceny pouze jen krátkodobou pamětí. Proto se nejprve ptáme. Pokud se stane, že si děti nemohou vzpomenout či odpovídají nepřesně, mohou pak říci vše, co si z textu pamatují.

„Woodcockův test se zaměřuje na:

- 1) identifikaci slov (je předkládána řada slov a žáci musí přečíst a správně vyslovit každé slovo do pěti vteřin)*
 - 2) slovní atak (namísto slov s významem jsou předkládána nesmyslná slova a slabiky, které musí dítě přečíst nahlas)*
 - 3) porozumění slovům (antonyma, synonyma, analogie – dítě čte řadu slov, která reprezentují nedokončenou analogii např. matka – velká, dítě –, kterou doplňuje)*
 - 4) porozumění části textu (dítě čte potichu text a dopisuje chybějící slova)“*
- (Pokorná, 2001, s. 204).

Dbáme na to, abychom pro děti vždy připravili text, který bude reálný s barvitým popisem a dobře zapamatovatelný. Děj musí postupovat dopředu. Výběr slov, délka a

obsah musí odpovídat věku čtenáře. U žáků první třídy by se měl děj odehrávat v přítomném čase. Pozor – vybírat úryvek bez ilustrací!!!

Otázky učitele musí být jasné, jednoduché, zaměřené na daný text. Neptáme se na všeobecné znalosti dítěte. Otázka v sobě nesmí obsahovat odpověď. Nepřípustné jsou odpovědi ANO, NE. Při vyšetření porozumění čtenému textu dítěti vždy předkládáme neznámý text (článek se nesmí opakovat).

2.3.2.4 Chování dítěte při čtení

Měli bychom se soustředit na všechny projevy vypovídající o tom, jak náročným úkolem čtení pro dítě je. Držením těla nebo nepravidelným dýcháním sledujeme, když je dítě při čtení uvolněné nebo v napětí. Náročnost čtení se může projevit i neklidem v chování, např. šoupáním nohou či potrháváním ramen. Za povšimnutí stojí i to, jestli si dítě zakrývá prstem přečtená písmena. Zdali táhne prstem dopředu, jako by si zrakem připravovalo další písmeno. Samotný žák díky svým návykům může při čtení napomoci k diagnostice svých obtíží.

2.3.3 Shrnutí diagnostiky dyslexie

2.3.3.1 Diagnostická kritéria čtení

(Zelinková, 1996, s. 25)

- $IQ \leq 90$;
- $\check{C}Q \leq 90$;
- rozdíl mezi IQ a $\check{C}Q$ je minimálně 20 bodů;
- trvale podprůměrné výsledky ve čtení;
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, adekvátní podmínky ve škole;
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.

Pokud jsou splněna všechna kritéria, lze přidělit diagnózu dyslexie. Když není splněno jedno kritérium, lze ho kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- je prokázána dyslexie u rodičů nebo sourozenců;
- LMD (lehká mozková dysfunkce);

- poruchy v oblasti psaní;
- snížené výsledky v percepčních zkouškách (zrakové a sluchové vnímání);
- výrazně opožděný vývoj řeči, specifická porucha řeči.

2.3.3.2 Diagnostika čtení v běžné třídě základní školy

(Zelinková, 2003, s. 57-58)

Při podezření na dyslexii se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení;
- soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně;
- sluchové vnímání: dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.;
- zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.);
- řeč: malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči.

2.3.3.3 Diagnostika čtení v 1. ročníku základní školy

(Zelinková, 2003, s. 59)

- Výkony žáka ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech. Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.
- Vázne spojení hláska – písmeno. Žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je.
- Žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti. Při změně textu zcela selhává.
- Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.
- Není schopen sledovat čtení spolužáků jednak proto, že sám nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.
- Projevuje se dvojí čtení. Dítě si potichu předříkává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. (Takový návyk u většiny dětí vymizí. U dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení.)
- Zcela uniká obsah přečteného textu. Žák neví, co četl, nechápe napsané pokyny, ani jsou-li snadné.

2.4 Formy dyslexie

(volně čerpáno z: Monatová, 1994, s. 182)

Monatová definuje tři formy dyslektických potíží.

- **Lehká forma** vývojové dyslexie může být napravena v běžné škole v rámci individuální výuky. Důležitou složku tvoří spolupráce učitele s rodiči. Časem se dítě může vyrovnat svým spolužákům.
- **Střední forma** vývojové dyslexie potřebuje v běžné třídě nápravnou péči s odborným pracovníkem, většinou s logopedem. Při hodnocení výkonu žáka v českém jazyce je potřebná shovívavost a porozumění. Ze strany učitele je vyžadována velká trpělivost a pochopení. Jedná se o dlouhodobý proces. Náprava může trvat i několik let. Často je vhodnější zařadit žáka do dyslektické třídy.
- **Nejtěžší skupinu dyslektiků** tvoří děti, potřebující výchovnou péči v dyslektické třídě, kde se žákům věnují individuálně. Do své původní školy se vrací až tehdy, když náprava dosáhla určitého stupně a když lze předpokládat, že návrat na ně nebude působit negativně.

2.5 Reedukace

Zelinková definuje reedukaci jako „...utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V tomto slova smyslu reedukace dyslexie znamená: 1. utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení, a 2. utváření dovednosti číst. Nejde o nápravu, ale o utváření nových návyků a dílčích dovedností.“ Reedukace bývá některými učiteli zaměňována s doučováním. Rozdíl je značný. Je nesprávné provádět doučování v hodině, která má být věnována reedukaci poruchy u integrovaného žáka. V doučování učitel pomáhá žákovi doplnit mezery ve vědomostech, které vznikly např. absencí z důvodu nemoci, nebo pomáhá žákovi, který potřebuje prodloužený výklad. Při reedukaci učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě. Je možné některé dílčí poznatky využít v reedukačních cvičeních, ale nelze v žádném případě v reedukačních lekcích dopisovat se žákem to, co nestačil při vyučování.

(Zelinková, 2003, s. 13).

Podle *Zelinkové* stačí mnoha dětem ukázat pouze písmeno a pojmenovat jej. Hned ho spojovat do slabik a číst ve slovech. Dítě, které má obtíže ve čtení, musí absolvovat mnohem více kroků.

Kroky pro osvojování čtení:

Zrakové rozlišení tvaru -) poznání hlásky sluchem -) spojení hláska-písmeno -) sluchová analýza a syntéza slabiky -) čtení slabiky -) čtení nového písmene ve slově -) automatizace čtení slov s porozuměním. Dítě musí každý krok bez problémů zvládnout. Automatické provádění jednotlivých kroků pomáhá k lepšímu osvojování čtení.

(Zelinková, 2003, s. 76).

2.5.1 Nejčastější chyby při reedukaci

(Zelinková, 2003, s. 77-78)

- Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že se zlepší. Ještě horší jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až k negativnímu vztahu k úspěšnějším.
- Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To vede k prohloubení nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Například jeden z rodičů předčítá větu po větě a dítě se učí zpaměti bez pochopení a bez souvislostí. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět.
- Stálé podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. „Vždyť ses to učil, jak to, že to zase nevíš.“ Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace.
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s neostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádřením *bratrovy boty* a *dal boty bratrovi*).
- Odpírání chvály, „aby nezpychl a více se snažil“.

2.6 Srovnání pojetí nápravy dyslexie dle Matějčka, Pokorné a Zelinkové

Nápravu dyslexie zde chci sledovat v pojetí Matějčka, Pokorné a Zelinkové. Uvedu stručně tabulku, jež nás seznamuje, čím se v této kapitole zabýváme.

	Matějček	Pokorná	Zelinková
Zásady nápravného postupu	ANO	ANO	NE
Techniky nápravy čtení	ANO	ANO	ANO
Počet technik nápravy čtení	4	4	5
Ilustrace k nápravě čtení	ANO	ANO	NE

2.6.1 Zásady nápravného postupu

Matějček uvádí celkem deset zásad nápravného postupu:

1. Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu (terapeut by měl působit jistě a sebevědomě, užívat vhodných metod).
2. Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu (pracovní plán má odpovídat typu poruchy a jejímu klinickému obrazu).
3. Vytvořit příznivou léčebnou atmosféru (důvěry, optimismu a spolupráce mezi žákem, rodiči, terapeutem a učitelem).
4. Nápravná péče má mít komplexní ráz (záleží na motivaci dítěte, na atmosféře spolupráce a na souhře dalších složek odborné péče).
5. Dobrý začátek (vzbudit zájem dítěte, že je náprava možná a je v jeho silách; posílit sebedůvěru dítěte).
6. Zájem dítěte udržet! (účelné zacházení s výchovnými odměnami, odstupňování prožitků úspěšnosti, soutěže se sebou samým, překonávání "rekordů", soutěž s jinými dyslektickými dětmi; udržet zájem rodičů o nápravu).
7. Účelný výběr nápravných metod (užití té či oné nápravy je nutno volit uvážlivě podle stupně a povahy defektu a s ohledem na fázi nápravy, v níž se dítě nachází).
8. Náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem (nelze odtrhnout diagnostickou práci od terapeutické).
9. Prognózu odhadovat realisticky! (platí tu poučka: s tím horším počítejme, tím dobrým se dejme překvapit; realistická prognóza udržuje důvěru dítěte i rodičů).

10. Zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte (terapeut by měl v závěru nápravné péče zajistit další dráhu dítěte především osobním kontaktem s těmi, kteří jej budou dále vzdělávat a vychovávat).

(Matějček, 1995, s. 175-180).

Porovnám-li Pokornou se zásadami Matějčka, uvádí autorka ještě další zásady jako:

11. Dítě má zažít úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole a to právě v té činnosti, kde selhávalo (pro silnější vnitřní motivační impuls dítěte).
12. Při nápravě postupujeme po malých krocích (častější prožívání úspěchu; nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičilo dostatečně úkoly předchozí).
13. Pracovat s dítětem pravidelně, pokud možno denně (upevňujeme mozkové spoje).
14. Vytvořit takové podmínky, aby dítě provádělo cvičení s porozuměním (aby u dítěte docházelo k znovu vybavování a znovu uvědomování nacvičeného jevu).
15. Vytvořit podmínky k dokonalé soustředěnosti dítěte při práci.
16. Schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, musíme cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.
17. Při nápravě používat co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit (vyslovovat čistě, jasně, zřetelně, ale zcela přirozeně).

(Pokorná, 2001, s. 233-238).

Na rozdíl od *Zelinkové* a *Matějčka*, se *Pokorná* zmiňuje o vysvětlení několika skutečností, jež jsou užitečné pro navázání kontaktu mezi dítětem a terapeutem. Představují základní předpoklady a pravidla společné práce.

- Každý z nás něco umí dobře a něco mu dělá potíže.
- Dítě se specifickými poruchami učení se v tomto smyslu od druhých lidí neliší.
- Je důležité umět číst, psát a počítat, protože je to nezbytné pro náš život.
- Dítě potřebuje pomoc, aby se těmito dovednostem naučilo. Tato pomoc se mu neposkytuje proto, že by bylo hloupé nebo líné.
- Na dítěti nevidíme nic špatného.
- Nápravná cvičení mají dítěti pomoci, aby se mohlo všemu naučit, a tak své obtíže překonalo.
- Bude však muset hodně pracovat.

2.6.2 Techniky nápravy čtení

Matějček spolu s *Pokornou* uvádí tři techniky vhodné pro nápravu čtení.

➤ Čtení s okénkem (Matějček, 1995, s. 199; Pokorná, 2001, s. 250-252).

Tuto metodu nazýváme podle pomůcky, s níž se pracuje. Jedná se o kartičku s vystřiženým otvorem na okraji délky asi 4 cm a šířky odpovídající velikosti písmen. Je v něm vidět čtený text, okolní řádky jsou zakryté. Hlavním účelem je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstraňovat tzv. dvojí čtení, dodávat čtení plynulosti. Při této účinné metodě musí být dodrženy následující podmínky:

1. Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma. Velký otvor nedovoluje dostatečně zakrýt sousední řádky. Pak spodní okraj horního sousedního řádku nebo horní okraj spodního řádku ruší dítě při čtení. Pokud je okénko příliš úzké, je obtížnější rozlišování tvarů písmen. Nejlépe se dítěti čte, když je nad písmeny i pod nimi asi milimetrový okraj bílého papíru.
2. Kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo.
3. Přizpůsobíme rychlost pohybu okénka čtenářským možnostem dítěte. Vedeme jej k tomu, aby dodržovalo tempo čtení, aby četlo pomalu, ale plynule. Děti jsou zvyklé, že jsou stále při čtení povzbuzovány k rychlosti, což je stresuje. Rychlost čtení se postupně dostaví. Na této úrovni nápravy je nutné, aby rychlost čtení odpovídala čtenářským schopnostem dítěte, a tak mu umožňovala soustředit se na přesné dekódování textu.
4. V této fázi nácviku, kdy má dítě ještě problémy s formální stránkou čtení a není schopno sledovat obsah textu, nevyžadujeme čtení s přednesem ani klesnutí hlasu u tečky apod. Soustředíme se spíše na to, aby čtení bylo klidné až monotónní. Přednes při čtení se postupně dostaví s rozvojem čtenářských dovedností.
5. Vedeme dítě k tomu, aby si neříkalo jednotlivé hlásky v duchu a teprve pak je nahlas spojovalo. Nepřipouštíme tzv. dvojí čtení. Dítě učíme, aby si souhlásku protahovalo a přidávalo k ní samohlásku, aby tak klidně, pomalu, ale plynule slabikovalo.
6. Při plynulém slabikování sledujeme, aby dítě slabiky nevyráželo, a tak slovo nesevalo. Proto je důležité stále vyžadovat pomalý, klidný, plynulý až monotónní přednes.
7. Zběhlý čtenář se nedívá na písmena, která čte nahlas, ale zrakem text předchází, předem text zrakem rozpoznává. Čtenář začátečník a dítě s dyslexií tuto dovednost nemají, sledují pouze písmena, která vyslovují, dochází u nich k regresivním

zrakovým pohybům. Abychom u dítěte tomuto ulpívání na čtených písmenech nebo slabikách zabránili a naučili jej sledovat zrakem následující písmena a slabiky, posouváme okénko těsně předtím, než dítě čtenou slabiku vysloví, a tím slabiku zakryjeme. Důležité je vysvětlit dítěti smysl našeho počínání, jinak se může domnívat, že chceme, aby četlo rychleji. Je tomu právě naopak. Stále, i na tomto místě, musíme dítěti zdůrazňovat, že při práci s okénkem má číst pomalu, klidně, a pokud možno plynule.

8. I zkušený čtenář během čtení odpočívá. Jsou to jen mikropauzy, které si často neuvědomuje. Někdy si však musí větu přečíst znovu. Při práci s okénkem musíme dítěti také umožnit, aby si odpočalo. Proto jej necháme číst vždy tři až pět řádek (počet řádků závisí na jejich délce, na stáří a čtecích dovednostech dítěte) a pak jeden řádek stejnou rychlostí, kterou četlo dítě, čteme sami. Dítě se k nám může připojit, nebo jen zrakem sleduje text. Potom opět čte samo. Tak se stále ve čtení s dítětem střídáme.
9. Tento způsob čtení je velmi intenzivní. Rodiče i dítě jsou často překvapeni, že úsek, který dříve četli půl hodiny, mají přečtený za deset minut. To by však měla být časová hranice pro čtení s okénkem. U některých dětí, které se obtížně soustředí a mají výrazné dyslektické obtíže, vyžadujeme jen pětiminutový nácvik, který se může opakovat dvakrát denně.

Rodičům se musí práce s okénkem názorně ukázat, aby mohli s dítětem doma denně správně nacvičovat.

➤ **Metoda dublovaného čtení** (Matějček, 1995, s. 202; Pokorná, 2001, s. 252).

Používá se u dětí, které už mají rozvinutou dovednost čtení, čtou ale nepřesně, domýšlejí si nebo často chybuji. Čte se s dítětem nahlas v duetu. Po cvičení s okénkem, které netrvá déle než deset minut, čteme s dítětem další dvě až tři minuty nprocvičený text. Po krátkých přestávkách opakujeme dvakrát až třikrát. Rychlost přizpůsobíme možnostem dítěte. Čteme výrazně, zřetelně, se správnou intonací. Dítě vyrovnává své tempo řeči naší. Snaží se přizpůsobit a sám neslyší své špatné čtení. Pomáhají zde i kontrolní chyby, které rodič či učitel dělá. Chybou je záměna slova např. slovem významu podobného, vynechávání slova, zdvojnásobení nebo její zrušení. Pokud dítě aktivně text sleduje, fiktivních chyb si všimne. Pokorná doporučuje, aby se společné čtení provádělo po tři až čtyři měsíce denně včetně víkendu. Za přednost metody se považuje její přirozenost, nenáročnost a správný vzor čtení pro dítě.

- **Metoda Fernaldové** (Matějček, 1995, s. 185-188; Pokorná, 2001, s. 253-254).

Metoda je určena těm, kteří mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé. Dítě má za úkol část textu nečíst, pouze ho přelétnout zrakem. Současně se sledováním řádků si má podtrhnout slova, o kterých si myslí, že mu mohou později při čtení činit problémy. Text přelétne očima dvakrát či třikrát a těžká slova si podtrhne. Poté si dítě přečte pouze slova podtržená. Teprve pak začne číst určenou část z textu. Více si věří, jelikož mu text není tak cizí a obtížná slova má nacvičená. Metoda připravuje podmínky k plynulejšímu, rychlejšímu způsobu čtení. K dostavení úspěchu Pokorná doporučuje užívat metody Fernaldové denně po dobu dvou až tří měsíců. Výběr textů má odpovídat vždy věku dítěte. U zběhlejších čtenářů je nutné se zabývat porozuměním přečteného článku.

Na rozdíl od *Matějčka*, *Pokorná* uvádí ještě metodu globálního čtení.

- **Metoda globálního čtení** (Pokorná, 2001, s. 253).

Metoda je určena pro děti, které setrvávají ve sledování jednotlivých písmen, přitom nejsou schopny postřehnout jejich shluky. Dítě si má vybranou část z textu třikrát přečíst, nesmí se ho ale naučit zpaměti. Po nacvičení úryvku dostane dítě ten samý text, chybí v něm však písmena ve slovech. Dítě je má za úkol doplnit. Pokud toto zvládne, přejde se ke konečné variantě. Předložíme mu ten samý text, tentokrát s chybějícími celými slovy. Dítě opět slova dopisuje. Je nutné zdůraznit, že účinnost metody podmiňuje dlouhodobější každodenní procvičování spolu s výběrem vhodného textu pro dítě.

Naopak *Matějček* doplňuje nápravu ještě o nácvik rychlého čtení slabik a slov.

- **Nácvik rychlého čtení slabik a slov** (Matějček, 1995, s. 196-198).

Využívá se zde pohotového vnímání. Metoda je vhodná pro ty, kteří jednotlivá písmena dobře zvládají. Potíže jim však činí spojování písmen do slabik a slabik do slov.

„Zjistíme nejprve, jaké celky dokáže dítě postřehnout jedním aktem pozornosti. Na čtyřech stranách malé čtvrtky papíru (asi 5 x 5 cm) jsou vystříženy takové otvory, do kterých se vejdou dvě, tři, čtyři písmena popřípadě i více písmen. Začínáme se dvěma písmeny tvořícími otevřenou slabiku, a to tak, že přikládáme okénko na řádek textu, aby se v něm objevila vždy jedna slabika. Zrak dítěte i jeho pozornost je zaměřena jen na toto místo. Dítě vnímá slabiku jako celek a najednou ji vyslovuje.“ Druhým stupněm je “zavírání otevřené slabiky“. Např. ze slova “tak“ se dítěti exponuje jen slabika “ta“. Když ji dítě vysloví, posune se okénko dál, aby se objevilo i “k“. Čtení pak vypadá asi takto: “ta-k, ra-k, má-m, vá-s, dí-l“.

Třetí fází je postřehování zavřených i otevřených slabik o třech písmenech. „Teoreticky je v češtině jen určitý konečný počet takových spojení. Jestliže se jich s dítětem každý den několik dokonale nacvičí, je pravděpodobné, že to bude mít příznivý vliv na plynulé slabikování jakéhokoliv textu. Zvláště důležité je procvičit taková spojení písmen, která se nejčastěji vyskytují na začátku slov. To proto, aby dítě mohlo s větší jistotou do slov „vnikat“. Čtvrtým stupněm této sestavy je postřehování celých slov. Začínáme slovy krátkými a často užívanými a postupujeme k delším a méně běžným. Destičku podložíme pod vybrané slovo textu, aby se dítě podle návodu stačilo na ně „bleskově“ podívat. Pak destičku rychlým pohybem posuneme na slovo tak, aby bylo přikryté. Expozice slova trvá asi půl vteřiny. Dítě zrakem zachytí globálně skladbu písmen, ale proces analýzy probíhá už bez zrakové opory. Odstraňuje se tím především neúčelné „ohmatávání“ slova a nejistota v naplnění smyslových dat obsahem.

V čem spočívá náprava *Zelinkové*? (Zelinková, 2003, s. 80-83).

➤ **Zrakoprostorová identifikace písmen**

Tvary písmen vnímáme nejen zrakem, ale i hmatem – písmena textilní, písmena píšící si děti vzájemně na záda či na ruku. Užití melodie pro určité písmeno. Rozlišení tvarů dle polohy v prostoru (b-d-p).

➤ **Spojení hláska-písmeno**

Pomůckou bývá modelování písmen, malování, vytrhávání z papíru, vyrývání do písku...Poznávání textilních písmen (autorka D.Rýdlová) podle hmatu a následné vyslovení hlásky. Práce s písmeny z polystyrenu, z drátů, s písmeny modelovanými z plastelíny...

Záměny písmen: a) tvarově podobných – nejčastější záměny písmen b-d-p. Jak je rozlišit?

- *Znovuvyvození písmene b ve spojení s obrázkem, citoslovcem, např. bu, bu, bu; bim bam...*
- *Stejný postup zachováváme při vyvození a automatizaci písmene d.*
- *Porovnání obou zaměňovaných písmen, obtahování písmen na tabuli, obtahování tvarů písmen z polystyrenu, z drátů apod. s otevřenýma i zavřenýma očima.*
- *Vyhledávání a zaškrťování písmen v textu, podtrhávání slov, která obsahují tato písmena.*
- *Čtení slov, která obsahují nejprve jedno, potom druhé písmeno. Po dostatečném zafixování obou písmen následuje práce se slovy, která obsahují obě písmena.*

b) zvukově podobných – zjišťuje se, zda-li dítě slova sluchem rozlišuje a správně vyslovuje. K vyřešení problému, je potřeba zautomatizovat spojení hlásky-písmeno.

➤ **Spojování písmen do slabik**

Jmenujme zde dvě metody při výuce čtení: a) metoda analyticko-syntetická – dítě učíme číst po slabikách. K jejich automatizaci užíváme slabiky psané na kartách, postřehování slabik. Rychlé postřehnutí a současné vyslovení slabiky je známkou zautomatizování.

b) metoda genetická – dítě slovo nejprve vyhláskuje a následně slovo vysloví. Pozor, metoda může vést ke dvojímu čtení. Pro dítě je obtížné se tohoto návyku zbavit.

➤ **Čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby**

Cílem výuky čtení je zvládnout slova jako celek, globálně. Je zapotřebí opakovaného čtení slov se stoupající náročností. Cvičí se s dítětem denně pět až deset minut.

➤ **Čtení vět, souvislého textu**

Opakované čtení stejného textu vede k poznávání stále většího počtu slov. Pozor, dítě nesmí článek přeríkávat z paměti.

2.7 Mylné představy o dyslexii

Drtilová s Koukolíkem ve své publikaci uvádí skupinu pěti mylných představ o dyslexii.

„První říká, že dyslexii podmiňuje porucha zrakového vnímání. Ta se však týká jen menšiny dyslektických dětí, u většiny jde o poruchu vývoje jazyka.“

„Druhá říká, že pro dyslexii je typické zrcadlové nebo převrácené psaní písmen. Tato změna je ve skutečnosti normálním vývojovým obdobím dítěte, které se učí číst.“

„Třetí tvrdí, že dyslektici jsou častěji leváky nebo praváky. Toto zjištění je důsledkem výběru pozorovaných dětí. Jestliže jsou voleny z psychologických nebo jiných klinických souborů, platí. Jakmile jsou dyslektické děti soustavně vyhledávány ve školách nebo genetických poradnách, je podíl praváků a nepraváků přibližně stejný.“

„Čtvrtá uvádí, že zvláštní druhy výcviku ve zrakovém vnímání dyslektikům pomáhají. Protože u dyslexie jde většinou o poruchu jazykovou, tato léčba pomůže jen tomu menšímu podílu postižených, kde je skutečně základ poruchy zrakový.“

„Konečně pátá říká, že dyslektikům pomáhají léky nebo speciální diety. Léky ani žádná zvláštní dieta dyslexii neovlivňují. Léky však mohou příznivě ovlivnit poruchu pozornosti s hyperaktivitou, která se často vyskytuje společně s dyslexií.“

(Drtilová, Koukolík, 1994, s. 84-85).

2.8 Systém poradenských služeb pro děti se specifickými poruchami učení a chování

(Pokorná, 2001, s. 303-304)

- Spolupráce s třídním učitelem.
- Výchovný poradce na ZŠ (učitel zabývající se speciálními potřebami žáků).
- Zřizování tříd se specifickými poruchami učení a chování, speciálních škol.
- Pedagogicko-psychologické poradny.
- Speciálně-pedagogická centra (při specializovaných školách, řeší výukové a výchovné problémy dětí s dalším zdravotním postižením, integrují děti do běžných škol).
- Rodinné poradny (s dětským psychologem).
- Centra pro rodinu.

Některé pedagogicko-psychologické poradny organizují pro děti předškolního věku speciální kurzy. Předcházejí tím vzniku menších či větších problémů při vyučování (i ve smyslu specifických poruch učení) v průběhu celé školní docházky.

(Žáčková, Jucovičová; 32, s. 1).

3. ZAČLENĚNÍ DYSLEKTIKA DO BĚŽNÉHO ŽIVOTA

Dle *Monatové* je potřeba počítat s tím, že se dyslektický jedinec obtížně společensky uplatňuje. Některé projevy související s dyslexií, přetrvávají až do dospělosti. Cílem snahy v péči o dyslektiky musí být co možná nejlepší zařazení do života, do povolání, do společnosti.

Monatová dále uvádí, že se v zaměstnání dyslektičtí jedinci dobře uplatňují. Svě pocity méněcennosti se v práci snaží vyrovnat zvýšenou snahou po vyniknutí a úspěchu. Zaměstnání jim přináší radost s uspokojením. Napomáhá ke zbavení se mnohých obtíží.

Pokorná tvrdí, že děti se SPU nejsou handicapovány jen velkým úsilím o dosažení výkonů ve škole. Dostávají se mimo jiné i do náročných sociálních situací. Jsou vystaveny dvojnásobné frustraci. Prožívání neúspěchu brání k pozitivnímu přijetí společnosti.

3.1 Význam dovednosti číst v dnešní společnosti a v naší kultuře

(čerpáno volně z: Pokorná, 2001, s. 18-20)

Dle *Pokorné* se dítě, jež nezvládne čtení, se svým problémem v životě těžko vyrovnává. Někteří lidé se za neschopnost naučit se číst stydí. Mluví se o nich jako o praktických nebo funkčních analfabetech. Znájí jednotlivá písmena, přečtou jednoduchá slova. Nedokáží však číst delší text a pochopit jeho smysl. Lidé, u kterých jejich poruchy ve školním věku nebyly kompenzovány, jsou v životě závislí na druhých. Snaží se maskovat svůj problém, jsou frustrováni. Pokorná mluví o sociální deprivaci, jelikož se dospělí dyslektici obávají stýkat se vzdělanými lidmi.

3.2 Vliv školní neúspěšnosti dítěte na jeho profesionální kariéru

(čerpáno volně z: Pokorná, 2001, s. 20-22)

Jak *Pokorná* uvádí, dyslektické děti mají obtíže v profesním zařazení. Problémy dítěte totiž nekončí po opuštění školy. Není zcela jisté, zdali se prosadí při praktickém vyučování na učilišti. Problém *Pokorná* vidí i v nedostatečných znalostech specifických poruch učení u učitelů středních odborných učilišť. U atraktivních oborů se při přijímacích zkouškách hledí na předchozí prospěch dítěte. Šance dětí se specifickými obtížemi v učení snižují. Je potřebné, aby mělo dítě pevné a vstřícné zázemí a bylo dostatečně motivováno ke studiu.

3.3 Vliv školní neúspěšnosti dítěte na situaci v rodině

Rodiče před nástupem dítěte do školy jsou plni pozitivního očekávání. Zaskočení jsou tehdy, pokud se zjistí, že jejich dítě trpí specifickou poruchou učení. Potřebuje pomoc rodičů už v prvním pololetí první třídy. Denně se s ním musí učit, jsou však zklamáni, pokud se výsledky oboustranné snahy nedostavují. „Zklamání z nedostatečného úspěchu dítěte ve škole a pocit bezmoci vyvolává u rodičů napětí až stres, vzbuzuje pocity neuspokojení a viny, s kterými si rodiče nevědí rady.“ (Pokorná, 2001, s. 23).

Situace je tedy obtížná nejen pro samotné dítě, ale též pro rodiče a učitele.

3.4 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte

Velice traumatizujícím zážitkem pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání svých rodičů. Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává pozitivního přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje. Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů vůči sobě. Nerozumí jí. Rodiče jsou bezradní. Situace dítěte s poruchami učení se může zkomplikovat, jestliže je sourozenec ve škole úspěšnější. Sourozenci jsou rodiči i ostatními příbuznými srovnáváni. (Pokorná, 2001, s. 24-25).

Na dětskou psychiku působí všechny okolní faktory. Dítě může reagovat dvěma způsoby. Zkusí se přizpůsobit, přijme hodnocení rodičů. Vytvoří si tím ovšem předpoklady pro pozdější pocit méněcennosti. Může se však bránit. Nejčastěji nápadným chováním. Slouží jako obranná reakce vůči negativnímu hodnocení okolí.

3.5 Sekundární symptomatologie specifických poruch učení

(volně čerpáno z: Pokorná, 2001, s. 25-27)

Velké napětí prožívá dítě, které je neustále frustrováno školními neúspěchy. Těžším pro něj je, pokud není ani společensky přijato. Napětí vyvolává neurotické příznaky v podobě nechutenství, bolestí hlavy, žaludku, tiků či poruch spánku. Obranou se stává únik nebo útok. Dítě buď rezignuje, uzavírá se do vlastního světa či si vytvoří „stěnu“ mezi sebou a třídním kolektivem.

Vágnerová plně s Pokornou souhlasí. „Děti s citovými problémy mívají i nízké sebehodnocení, chybí jim sebevědomí a trpí pocity méněcennosti.“
(Vágnerová, 1997, s. 90).

„Pomoz mi, abych to dokázal.“ Zelinková uvádí - „Člověk je schopen pečovat o květiny, které na něj působí barvami a vůní. Pěstováním může stupňovat jejich kvality a umocňovat tak jejich krásu. Přitom přehlíží to, co se mu nelíbí. Obdobně by se mělo postupovat při výchově. Je třeba vidět dítě, které se projevuje ve své přirozenosti, se všemi jeho negativními vlastnostmi patřícími k životu, tak jako k růži patří vůně, krása i trny.“
(Zelinková, 1997, s. 78).

4. ZÁVĚR

V teoretické části jsme se seznámili obecně s pojmem specifické poruchy učení a chování. Do hloubky jsme poznali specifickou poruchu učení - dyslexii. Zmínili jsme se jak o historii dyslexie, tak o její etiologii, diagnostice, nápravě. Na závěr jsem uvedla psychologický pohled na dítě s touto poruchou učení a jeho možné začlenění do běžného života.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. ÚVOD

Při studiu Učitelství prvního stupně mě zaujala problematika dětí s dyslexií. Na své průběžné pedagogické praxi jsem vyučovala na Základní škole U Soudu v Liberci. Škola je zaměřena nejen na běžné žáky, ale také na děti se specifickými poruchami učení (dále již jen SPU). Žáci se SPU jsou přijímáni do specializovaných tříd od druhého ročníku. Děje se tak na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. V ročníku je vždy jedna třída běžná a jedna speciální. Práce v těchto „B“ třídách je založena na individuálních potřebách žáků. Učitelé k nápravě SPU používají speciální metody a formy práce. Při mé praxi před dvěma lety jsem pobývala ve 3.B. Nejen této třídě, ale i ostatním třem „B“ třídám prvního stupně věnuji pozornost ve své výzkumné části. **Získané údaje se týkají pouze prvního stupně speciálních tříd ZŠ U Soudu v Liberci a jsou aktuální pro akademický školní rok 2008/2009.**

Kladu si otázku, co je účelem mého snažení. Důležitá je volba vhodných prostředků. Stanovit cíl výzkumu, hypotézy a výzkumné metody.

1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné práce je zjistit příčiny zařazení dítěte do speciální třídy. Sledovat v rámci jedné třídy postupný vývoj čtecího kvocientu (ČQ) a porozumění obsahu přečteného textu u dětí s dyslexií po dobu tří období (v prvním, ve třetím a v pátém ročníku). Dozvědět se, zdali rodiny dětí dodržují školou stanovená pravidla písemné smlouvy. Zajímá mě, je-li pedagogický sbor pro práci s dětmi se SPU odborně vyškolen.

1.2 Hypotézy výzkumu

Ke splnění cíle využiji následujících hypotéz:

- H1:** Předpokládám, že alespoň 95% žáků mnou vybraného vzorku bylo od druhého ročníku zařazeno do speciálních tříd právě díky zjištěné diagnostice dítěte s těžkými SPU provedené pedagogicko-psychologickou poradnou.
- H2:** Předpokládám, že alespoň 60% žáků z mého vzorku se postupně zlepšuje v technice čtení a v oblasti porozumění textu.
- H3:** Předpokládám, že i přes dohodnutou písemnou smlouvu školy s rodinou o vzájemné spolupráci, se vyskytnou situace, kdy rodina smlouvu neplní.
- H4:** Předpokládám, že učitelé z mé výzkumné části, kteří se podílejí na výuce žáků se SPU, mají speciálně pedagogické vzdělání, nebo se minimálně sebevzdělávají ve svém volném čase.

1.3 Použité výzkumné metody

- metoda dotazníku
- metoda volného rozhovoru
- kazuistika vybraného dítěte
- pozorování

K získání potřebných informací pro splnění cíle jsem použila vhodných výzkumných metod, především kvalitativních, ale i kvantitativních. Primárně jsem zvolila metodu tří různých dotazníků. Byly určeny žákům ze speciálních tříd, rodičům a třídním učitelům. Jednotlivé třídy a jejich učitele jsem navštívila osobně. Cenné informace jsem získala i metodou volného rozhovoru s učiteli a žáky. O žákyni s největšími potížemi ve výuce jsem zpracovala kazuistiku. Působení na Základní škole U Soudu mi umožnilo použít metody pozorování.

2. VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH INFORMACÍ

2.1 Údaje o výzkumném vzorku

Výzkumnou část jsem prováděla na Základní škole U Soudu v Liberci. Soustředila jsem se na dyslektické obtíže žáků speciálních tříd zdejšího prvního stupně. Do těchto tříd jsou přijímáni od druhého ročníku na základě vyšetření a následného doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Výzkumný vzorek představují čtyři speciální „B“ třídy v rozmezí druhého až pátého ročníku. Školu jsem navštěvovala osobně. V jedné ze tříd jsem měla po dobu zimního semestru možnost vyučovat. Z rozhovoru s Mgr. Radmilou Pavlů, třídní učitelkou pátého ročníku, jsem se dozvěděla, že státem povolená kapacita žáků v jedné třídě je dvanáct dětí. Jsou možné i výjimky do čtrnácti žáků. Záleží však na řediteli a učiteli. Vzdělávání žáků se SPUCH řeší vyhláška č. 73/2005 Sb. a kapitola č. 3 zákona 561/2004 Sb. Zákon č. 49/2009 Sb. mění zákon č. 561/2004 Sb., dotýká se mimo jiné i odložení školní docházky. V akademickém školním roce 2008/2009 navštěvuje druhý ročník deset žáků (osm chlapců, dvě dívky), třetí ročník čtrnáct žáků (deset chlapců, čtyři dívky), čtvrtý ročník čtrnáct žáků (devět chlapců, pět dívek) a pátý ročník čtrnáct žáků (sedm chlapců, sedm dívek). První stupeň základní školy U Soudu v Liberci navštěvuje celkem 52 žáků se specifickými poruchami učení a chování. Na mou otázku: *„Na základě jaké myšlenky speciální třídy ve škole vznikly?“* mi Mgr. Pavlů odpověděla: *„Naše škola začala tuto myšlenku realizovat již před čtrnácti lety. Původně se jednalo o klasickou základní školu se dvěma třídami v ročníku. Časem však dyslektiků přibývalo. Proto vznikly speciální dyslektické „B“ třídy, do kterých byly posílány děti z celého Liberce.“*

Z výzkumných metod použiji metodu dotazníku, volného rozhovoru s učiteli a dětmi, kazuistiku vybraného dítěte a pozorování. Poněvadž spolupracuji se čtyřmi třídami a jejich třídními učiteli, kombinuji kvalitativní výzkum s kvantitativním.

Pro přehlednost uvádím tabulku 1 a následně graf 1 zmíněných **počtů dětí** v jednotlivých „B“ třídách.

Počet žáků v jednotlivých ročnících ZŠ U Soudu v Liberci

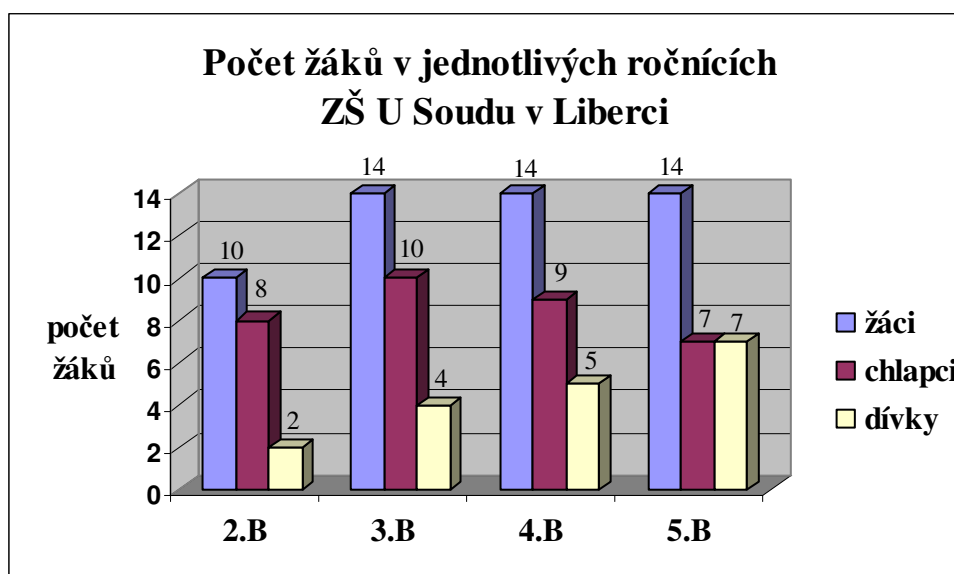
	<i>f</i>	CH	%	D	%
2.B	10	8	80	2	20
3.B	14	10	71	4	29
4.B	14	9	64	5	36
5.B	14	7	50	7	50

tabulka 1

f četnost (počet žáků)

CH počet chlapců

D počet dívek



graf 1

2.2 Ověření platnosti hypotéz

2.3 Předpokládám, že alespoň 95 % žáků mnou vybraného vzorku bylo od druhého ročníku zařazeno do speciálních tříd právě díky zjištěné diagnostice dítěte s těžkými SPU provedené pedagogicko - psychologickou poradnou.

V hypotéze H1 si pokládám otázku, jakým způsobem se děti dostávají z prvních tříd běžných základních škol do speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení.

Specifické obtíže se u dítěte v mateřské škole stěží rozpoznají. Učitel první třídy musí včas vhodně zareagovat v případě, když se u některého z dětí objeví problémy při výuce (špatné rozpoznávání písmenek, chybí plynulost čtení či porozumění textu, problémy s psaním, s počty, nadměrná hyperaktivita, nepozornost, pomalé pracovní tempo, úzkostná reaktivita, atd.). Zkušený elementarista by se měl vzniklou situací zabývat. Zkusit nejprve individuální přístup či jiné metody práce. Promluvit si s rodiči a zjistit, zdali dítě nemá potíže plynoucí z rodinných důvodů. Pokud se však učiteli nedaří situaci zlepšit, je dobré požádat o pomoc pedagogicko-psychologickou poradnu. Odborníci dítě vyšetří, určí diagnostiku. Pokud jsou zjištěny specifické poruchy učení, mezi které, jak jsem se zmínila již v teoretické části své práce, patří: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie (ADHD poruchu pozornosti s hyperaktivitou či ADD poruchu pozornosti bez hyperaktivity řadíme do specifických poruch chování), doporučí poradna rodičům, aby dítě přeřadili do speciální třídy na Základní škole U Soudu. Výhodou je, že žáci jsou ve vlastním kolektivu, což má na ně po psychické stránce lepší vliv, než kdyby byli zařazeni do běžné třídy. V ní by zřejmě nedokázali zvládat vyučovací tempo spolužáků. Platnost či neplatnost hypotézy ověřuji na výzkumném vzorku třídy 5.B (sedm chlapců, sedm dívek) ZŠ U Soudu s třídní učitelkou Mgr. Radmilou Pavlů.

Cenné informace jsem získala z rozhovoru s PaedDr. Zdeňkou Pospíšilovou z pedagogicko-psychologické poradny v Liberci. Každé ze čtrnácti dětí podstoupilo v první třídě vyšetření. Byly **zjištěny následující diagnózy**, které jsem pro přehlednost zanesla do tabulky 2, pro názorné shrnutí do grafu 2.

Diagnostiky žáků 5.B v průběhu jejich 1.třídy

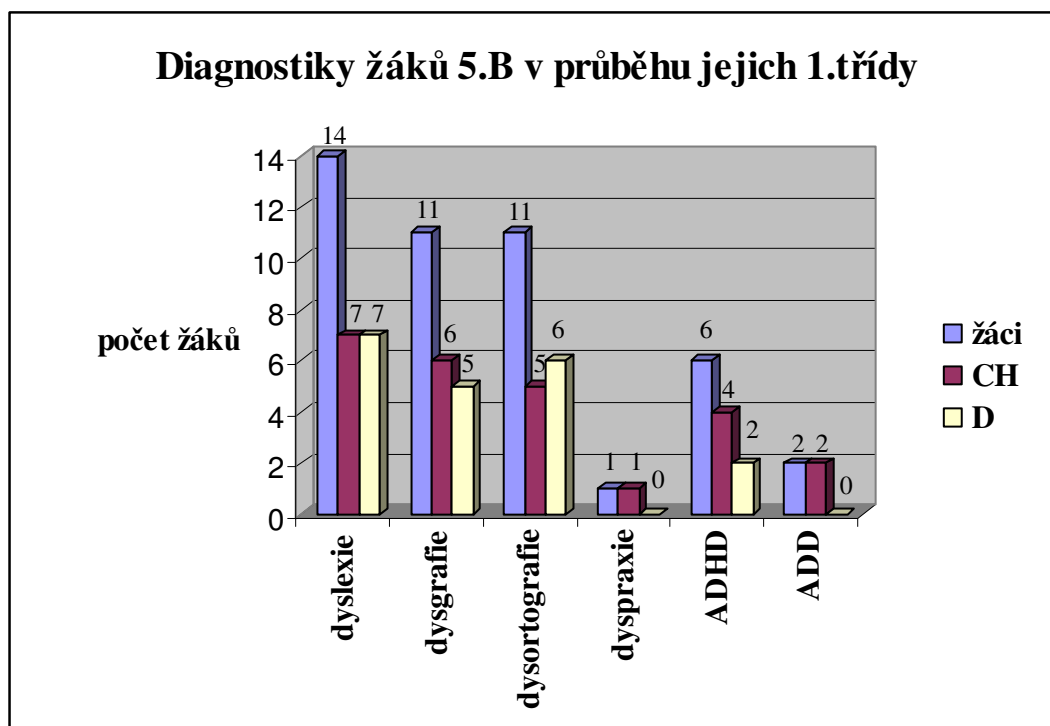
	<i>f</i>	%	CH	%	D	%
dyslexie	14	100	7	50	7	50
dysgrafie	11	79	6	43	5	36
dysortografie	11	79	5	36	6	43
dyspraxie	1	7	1	7	0	0
ADHD	6	43	4	29	2	14
ADD	2	14	2	14	0	0

tabulka 2

f četnost (počet žáků)

CH chlapci

D dívky



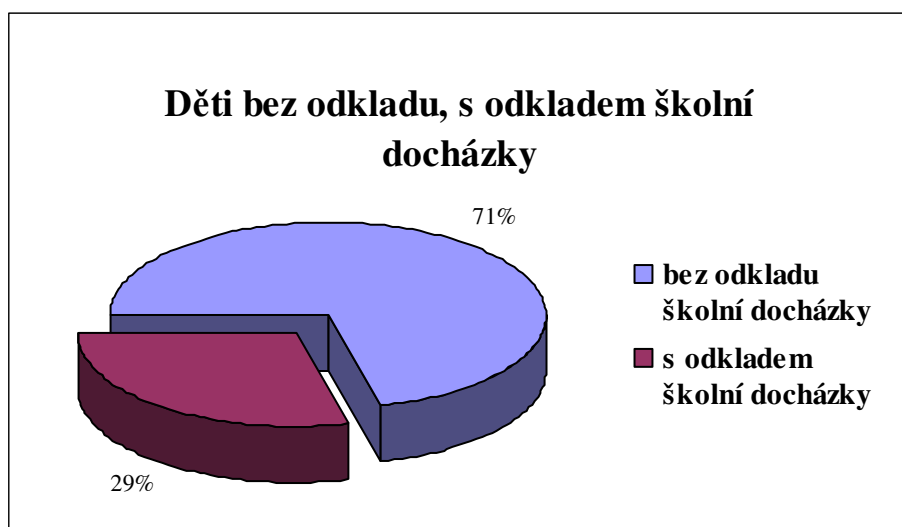
graf 2

Uvádím, kolik ze čtrnácti dětí z mého zkoumaného vzorku mělo **odklad školní docházky** a kolik naopak **nastoupilo do první třídy bez odkladu** (tabulka 3, graf 3).

Děti bez odkladu, s odkladem školní docházky

	žáci	%	CH	D
bez odkladu školní docházky	10	71	6	4
s odkladem školní docházky	4	29	1	3

tabulka 3



graf 3

Žáky z 5.B jsem po dobu jednoho semestru měla možnost vyučovat v rámci své průběžné pedagogické praxe. Vypracovala jsem **kazuistiku dívky** navštěvující 5.B, která v průběhu čtyř let strávených ve speciální třídě **vykazuje největší potíže ve výuce**. Kazuistiku zde uvádím jako příklad dítěte, jež nastoupilo od druhého ročníku za daných obtíží do speciální třídy ZŠ U Soudu.

K vypracování kazuistiky jsem si vybrala dívku X, která navštěvuje 5. ročník speciální třídy na Základní škole U Soudu.

Matka má středoškolské vzdělání, otec je vyučen s maturitou. Šlo o chtěné těhotenství. Dívka X byla z druhého těhotenství matky, při prvním se jednalo o samovolný potrat. X nemá sourozence a je z funkční rodiny. Pro přehlednost uvedu v jednotlivých bodech o dívce pár číselných údajů:

- *narodila se ve 41. týdnu; měřila 52 cm; vážila 3,60 kg (zkalená plodová voda-nasazena antibiotika);*
- *v 5. měsíci křeče po očkování (1 měsíc hospitalizována-po pobytu v nemocnici ochablé svalstvo);*
- *do 6. měsíce rehabilitace Vojtovou metodou;*
- *kojena do 8. měsíce;*
- *1. slovo na 7. měsíci; věty na 1,5 roce;*
- *chození na 15-ti měsících;*
- *pleny do 2 let;*
- *do 2 let antiepileptikum;*
- *od 3 let chodí do školky (ráda mezi dětmi);*
- *od 4 let logopedie, balbuties (odeznělo před školou);*
- *neurologie od 4 let.*

Otec je matkou charakterizován jako klidný. V dětství byl označen za hyperaktivního a výchovně vzdělávací proces zahájil ve vyrovnávací třídě Základní školy U Soudu.

V 6 letech šla dívka X na předškolní vyšetření. Zjistily se u ní suspektně percepčně motorické obtíže při normálním intelektu s potížemi v koncentraci. Pracovní zralost se jevila jako slabší. Bylo doporučeno:

- *zaškolit ji v malém kolektivu;*
- *rozvinout grafomotoriku;*
- *utužit pravolevou orientaci;*
- *trénovat určování barev;*
- *rozvíjet matematické schopnosti; vést dívku X k řízené činnosti.*

Při kontrolním vyšetření byla zjištěna nižší pracovní zralost a nedostatek ve zrakové a sluchové percepci. Byl doporučen odklad školní docházky.

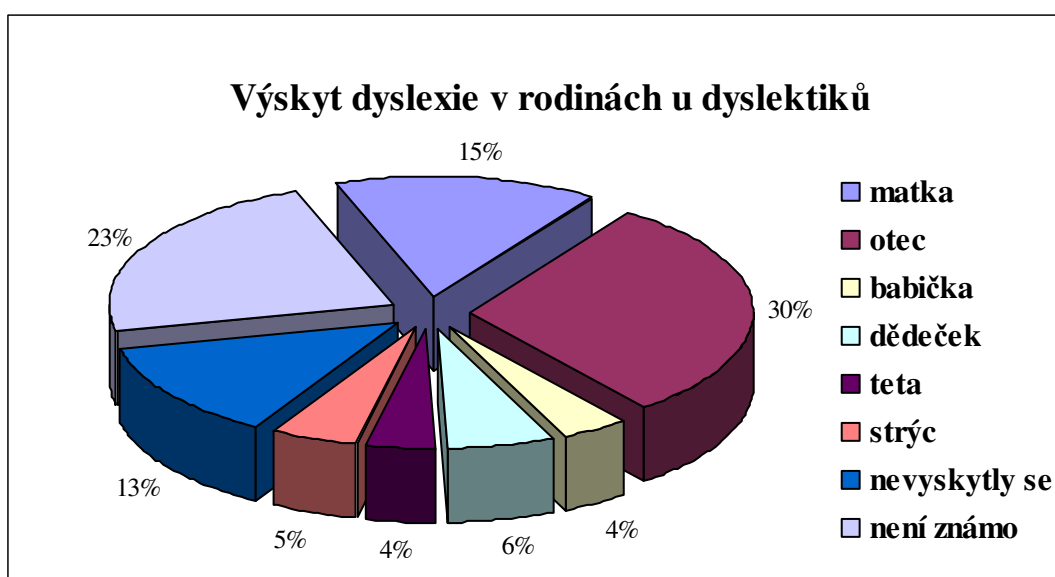
V 1. třídě:

- *přetrvává artikulační neobratnost;*
- *sluchová diferenciací s drobnými nepřesnostmi;*
- *ADHD (hyperaktivita s poruchou pozornosti);*

- *obtíže ve sluchové analýze a syntéze;*
- *oslabené zrakové vnímání;*
- *kostrbaté písmo, jedno tažné psaní;*
- *obtíže při výbavnosti tvarů;*
- *opis a přepis v normě;*
- *diktát se specifickými chybami;*
- *ve čtení problém v posloupnosti písmen, předšeptávání, domýšlení textu, čtecí kvocient (ČQ) v defektu;*
- *mentální IQ 92, verbální 93, názorová část 94.*

V dalším ročníku přetrvává psychomotorický neklid. Práce je překotná na úkor kvality. Pokyny přebírá s nespolehlivostí, se sklonem k předvádění. Její slovní zásobu lze řadit k průměru. Ubíhá od tématu, má nevyzrálou sociální úvahu. Jeví větší zájem o praktické úlohy, ale snadno úkoly vzdává. Projevuje se u ní anticipace neúspěchu. Zajímavé je, že intelektový výkon se pohybuje při dolní hranici průměru, ale skutečné schopnosti budou vyšší (zapříčiněno zřejmě ADHD). Učí se převážně s matkou, která má na potíže dcery rozumný náhled. Matka o dceři říká, že je šikovná, společenská, zvědavá, ctižádostivá a samostatná. Dívka X je v dětském kolektivu oblíbená.

Hypotéza H1 se zabývá příčinou vřazení žáků do speciální třídy. Kladu si otázku, zdali se některé ze specifických poruch vyskytly v rodině dětí. Částečně tím zjišťuji, jestli obtíže žáků plynou z genetických predispozic. Je nutné upozornit, že se v tomto případě mým výzkumným vzorkem stalo 52 rodičů ze všech čtyř „B“ tříd. Návratnost dotazníků od rodičů byla 100%. Ve své práci se zaměřuji především na problematiku dyslexie, proto jsem v dotazníku rodičům položila otázku: „*Vyskytly se dyslektické obtíže u někoho v rodině?*“. Je třeba vzít v úvahu, že některé odpovědi rodičů mohou být zodpovězeny subjektivně. Výsledky uvádí graf 4.



graf 4

2.3.1 Diskuse

Tabulka 2, graf 2 uvádí diagnostiky žáků v průběhu jejich první třídy. Zjistila jsem, že všichni měli již v prvním ročníku specifické obtíže. Dyslexií bylo diagnostikováno všech čtrnáct dětí. Dysgrafií trpělo jedenáct žáků, přičemž rozdíl mezi chlapci a dívkami byl nepatrný, jednalo se o šest chlapců a pět dívek. U dysortografie byly výsledky obdobné jako u dysgrafie, opět celkem jedenáct dětí ze čtrnácti v počtu pěti chlapců a šesti dívek. Zajímavé je, že se u jednoho dítěte, konkrétně u chlapce, objevila dyspraxie. Pracovníci poradny u vyšetření zjistili i specifické poruchy v chování. ADHD (poruchou pozornosti s hyperaktivitou) trpělo celkem šest žáků s převahou čtyř chlapců nad dvěma dívkami. ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity) byla zjištěna pouze u dvou žáků, konkrétně u chlapců.

Jak lze vyčíst z tabulky 3, deset dětí nastoupilo do prvního ročníku řádně. Chlapci převažovali nad dívkami v počtu šesti ku čtyřem. Pouze čtyři děti měly odklad školní docházky, z toho jeden chlapec a tři dívky. Překvapivé je, že odklad mělo pouze 29% žáků, přestože byli všichni v prvním ročníku diagnostikováni a doporučení do speciální třídy. Předpokládám, že u zápisu měli elementaristé lépe zhodnotit připravenost dítěte k nástupu do první třídy. Zůstává otázkou, jak moc by žákům, kteří v letošním školním roce absolvují již pátý ročník speciální třídy, prospělo, kdyby měli odklad školní docházky všichni či převážná většina z nich. Odložení školní docházky řeší zákon č. 561/2004 Sb.

Z kazuistiky dívky X je možné, že problematické první těhotenství matky mohlo ovlivnit těhotenství druhé. Jak jsme se dozvěděli, měla dívka po porodu zhruba do čtyř let zdravotní potíže. Faktem je, že jí byla nasazena antibiotika hned v den porodu z důvodu zkalené plodové vody. V pátém měsíci měla křeče, následovala měsíční hospitalizace v nemocnici. Po ní bylo dívčino svalstvo ochablé. Do dvou let brala antiepileptika. Trpěla koktavostí. Uvedené problémy mohly mít vliv na pozdější specifické potíže. Sám otec byl zařazen do vyrovnávací třídy ZŠ U Soudu. Z dotazníku, který jsem rodičům dívky X předložila, vyplynulo, že je otec dyslektikem a dysgrafikem. Matka uvedla, že žádnou ze specifických obtíží netrpí. Přestože mi není znám podrobný vývoj otce i matky, je možné, že dívce X byla dána jistá predispozice ze strany otce. Dívka je diagnostikována jako dyslektik, dysgrafik a dysortografik. Před nástupem do školy u ní zjistili ADHD. Je pravděpodobné, že dívčiny obtíže mohou být genetického rázu. Jistý vliv mohly na vývoj mít i zdravotní obtíže přetrvávající až do školního věku. Vzhledem k situaci elementaristé u zápisu do prvního ročníku ZŠ správně rozhodli o odkladu školní docházky. Vývoj dívky

X od prvního ročníku do současnosti se pomalu zlepšuje. V rámci čtení její dyslektické obtíže stagnují. Je společenská, spolužáky oblíbená. Díky své veselé a přátelské povaze nemá obecně v rámci svých specifických poruch žádné psychické potíže.

Mé poděkování náleží PaedDr. Zdeňce Pospíšilové z pedagogicko-psychologické poradny v Liberci. Poskytla mi řadu cenných informací, jež posloužily k sepsání kazuistiky.

Graf 4 šetří výskyt dyslexie v rodinách žáků. U 52 dětí, které navštěvují speciální třídy ZŠ U Soudu v Liberci, se dle tvrzení jejich rodičů ukázalo:

- a) 13% rodičů uvádí, že se dyslexie v rodině nevyskytla. Pro nás to znamená, že je pravděpodobné, že u 13% dětí z celkového počtu 52 žáků druhé až páté třídy nemá dyslexie genetickou příčinu;
- b) 23% rodičů uvádí, že jim dyslektické obtíže v rodině nejsou známy;
- c) v přímé příbuzenské linii uvedlo dyslexii 15% matek, otců trpících dyslexií je dvojnásobně více – z výzkumu vychází 30% otců;
- d) 4% dyslektiků tvoří babičky, 6% dědečkové;
- e) 4% uvádí tety, 5% strýcové.

O rodičích žáků ze speciálních tříd můžeme říci, že dyslexií obecně, jak uvádějí i normy, v našem vzorku trpí více muži než ženy. Soudím dle 30% otců: 15% matek; 6% dědečků : 4% babiček; 5% strýců : 4% tet.

Výzkumný vzorek rodin potvrzuje i teorii (v teoretické části práce na str. 22) Michalové, že „Dyslexie může být způsobena poruchou v souhře mozkových hemisfér. Příliš rigidní převaha jedné hemisféry může osvojování čtení komplikovat. Taková „jednostranná“ funkční vyhraněnost bývá častější u chlapců, a to je možná jeden z důvodů, proč je dyslexie především problémem mužské populace.“ Matějček dodává: „Ženský mozek je univerzálnější. Mužský má daleko silnější tendenci se specializovat. Chlapci převažují v nejlepším případě v poměru 2:1. Běžně se však udává jejich převaha v poměru 4:1 až 10:1.“

2.3.2 Závěr

Hypotéza **H1** zní **Předpokládám, že alespoň 95 % žáků mnou vybraného vzorku bylo od druhého ročníku zařazeno do speciálních tříd právě díky zjištěné diagnostice dítěte s těžkými SPU provedené pedagogicko-psychologickou poradnou.**

Graf 2, tabulka 2 s názvem *Diagnostiky žáků 5.B v průběhu jejich 1. třídy* ukazují, že u všech čtrnácti žáků byla v prvním ročníku diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Na základě vyšetření byli žáci vřazeni od druhého ročníku do speciální třídy díky zjištěným diagnostikám:

- a) dyslexie - čtrnáct žáků (100%);
- b) dysgrafie - jedenáct žáků (79%);
- c) dysortografie - jedenáct žáků (79%);
- d) dyspraxie - jeden žák (7%);
- e) ADHD - šest žáků (43%);
- f) ADD - dva žáci (14%).

K hypotéze H1 se vztahuje i otázka položená Mgr. Pavlů: **„Jakým výběrem se děti dostávají do speciální třídy? A jaké musí mít předpoklady?“** Mgr. Pavlů odpovídá: *„Objeví-li se u dětí v prvním ročníku obtíže, chyby či pokud si pletou písmenka. Tyto děti jsou poslány do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření. Zjistí-li se u dětí lehčí porucha, mohou zůstat na své základní škole a učitel by jim měl věnovat individuální péči. Při zjištění těžších forem poruchy jsou děti doporučeny k nástupu do dyslektické třídy.“*

Platnost hypotézy **H1** se potvrdila.

2.4 Předpokládám, že alespoň 60% žáků z mého vzorku se postupně zlepšuje v technice čtení a v oblasti porozumění textu.

V hypotéze H2 zjišťuji, zdali a s jakými výsledky se dyslektičtí žáci z mnou vybraného vzorku zlepšují v technice čtení a v porozumění čteného textu.

Výzkumný vzorek představuje 5.B s počtem čtrnácti žáků (sedm chlapců, sedm dívek).

2.4.1 Technika čtení u dyslektiků

Vyšetření čtení provádí pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, v našem případě PaedDr. Zdeňka Pospíšilová. Pro první ročník poradna používá normovaný text Koťátko. U něj je maximum čtecího kvocientu (dále již ČQ) 131, což představuje 89 a více správně přečtených slov za minutu. Třetímu ročníku je dán text Zajíček s maximem ČQ 131, kterému odpovídá 114 a více správně přečtených slov. Pátý ročník čte text Kapr s maximem ČQ 131, což je 140 a více správně přečtených slov.

Hodnoty uvádím v tabulce 4.

Standardizované texty pro vyšetření ČQ

	text	max. ČQ	počet slov/min
1.ročník	Koťátko	131 a více	89 a více
3.ročník	Zajíček	131 a více	114 a více
5.ročník	Kapr	131 a více	140 a více

tabulka 4

PaedDr. Pospíšilová mi poskytla jednotlivé ČQ čtrnácti žáků 5.B z prvního a třetího ročníku. ČQ pátého ročníku jsem vyhodnocovala spolu s paní doktorkou Pospíšilovou osobně v tomto školním roce.

V tabulce 5 uvádím získané hodnoty ČQ čtrnácti žáků za všechna tři období vyšetření techniky čtení. Zároveň posuzuji, zdali u žáka nastalo *zlepšení/stagnace/zhoršení* v rozmezí 1. a 3. ročníku, 3. a 5. ročníku. Pro ověření platnosti hypotézy H2 zjišťuji v posledním sloupci tabulky, jak se dítě *zlepšilo/stagnovalo/zhoršilo* v porovnání mezi 1. a 5. ročníkem.

Vývoj ČQ žáků 5.B

žák	ČQ			↑/-/↓ ČQ mezi 1. a 3.r.; 3. a 5.r.	↑/-/↓ ČQ mezi 1. a 5.r.
	1.ročník	3.ročník	5.ročník		
1	61-65	70	70	- ; -	-
2	56-60	70	70	↑ ; -	↑
3	81-85	71-75	70	↓ ; -	↓
4	70	71-75	70	- ; -	-
5	86-90	81-85	86-90	- ; -	-
6	66-70	95	91-95	↑ ; -	↑
7	101-105	85	71-75	↓ ; ↓	↓
8	71-75	86-90	86-90	↑ ; -	↑
9	66-70	70	70	- ; -	-
10	66-70	76-80	76-80	↑ ; -	↑
11	86-90	86-90	86-90	- ; -	-
12	86-90	96-100	91-95	↑ ; -	-
13	86-90	86-90	90	- ; -	-
14	61-65	70	70	- ; -	-

tabulka 5

↑ zlepšení

- stagnace

↓ zhoršení

Srovnávacím kritériem tří období pro posouzení *zlepšení/stagnace/zhoršení* ČQ žáků je mnou zvolená hodnota ČQ 10. Rozhodnutí o úspěchu či neúspěchu dítěte ve čtení je dáno zvýšením či snížením počtu správně přečtených slov o 11 slov za minutu nad/pod rámec zvýšení počtu slov daných normovanou tabulkou ČQ pedagogicko-psychologické poradny.

V tabulce je zohledněn přirozený vývoj dítěte s ohledem na kvalitu počátečního čtení žáka v prvním ročníku. Snažila jsem se uvést parametr, jenž je pro všechny žáky stejný a řadí je do oblasti *zlepšení/stagnace/zhoršení* právě podle hranice 11 správně přečtených slov za minutu nad/pod rámec zvýšení počtu správně přečtených slov daných standardizovanou tabulkou ČQ. Předpokládám, že jsem určila hodnotu ČQ 10 jako dostatečně vysokou hranici, aby nedocházelo k přílišnému zkreslování výsledných ČQ díky momentálnímu rozpoložení dítěte.

Ke zmíněné hodnotě 11 slov za minutu jsem došla následovně. Vím, že v 5. ročníku je dětem předložen text Kapr. Lze v něm dosáhnout max. ČQ 131 a více, což odpovídá 140 a více správně přečteným slovům. Podílem slov s max.ČQ získám počet „bodů“ ČQ za jedno správně přečtené slovo. Podílem mnou zvolené hodnoty 10 s počtem bodů ČQ za jedno správně přečtené slovo získám výsledné číslo 11, což je mé kritérium převedené na potřebný počet slov za minutu.

Hodnocení vývoje mezi 1.a 5.ročníkem, 3. a 5. ročníkem (5.a 6. sloupec tabulky 5)

$131/140 = 0,94$ počet „bodů“ ČQ za 1 správně přečtené slovo

$10/0,94 = 11$ slov za minutu

Číslo 10 mnou zvolená hodnota ČQ

Číslo 11 mnou zvolená hodnota ČQ přepočtená na slova za minutu

Standardizovaným textem pro 3. ročník je Zajíček s max. ČQ 131 a více, což odpovídá 114 a více správně přečteným slovům. Následně provedu obdobné výpočty, abych získala počet slov za minutu, které jsou nad rámec zvýšení počtu správně přečtených slov daných standardizovanou tabulkou ČQ.

Hodnocení vývoje mezi 1. a 3. ročníkem (5. sloupec tabulky 5)

$131/114 = 1,15$ počet „bodů“ ČQ za 1 správně přečtené slovo

$10/1,15 = 9$ slov za minutu

Číslo 10 mnou zvolená hodnota ČQ

Číslo 9 mnou zvolená hodnota ČQ přepočtená na slova za minutu

Hranice defektu dyslexie nastává na ČQ 70 a méně (1-45 slov za minutu). ČQ 91-100 (78-104 slov za minutu) je brán za průměr běžné populace. V prvním ročníku hodnoty ČQ vypovídají, že:

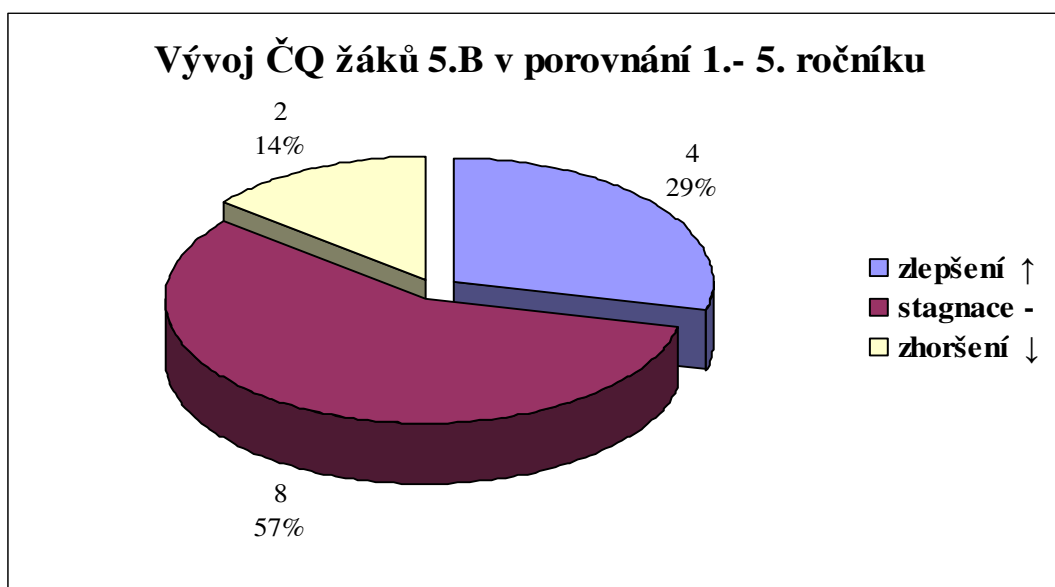
- nadprůměr ve čtení jeden žák (ČQ 101-105);
- průměr ve čtení žádný žák;
- podprůměr ve čtení šest žáků (ČQ 71-75; ČQ 81-85; 4x ČQ 86-90);
- na hranici defektu čtení jeden žák (ČQ 70);
- pod hranicí defektu čtení šest žáků (ČQ 56-60; 2x ČQ 61-65; 3x ČQ 66-70).

Po vyšetření v prvním ročníku byli žáci zařazeni do speciální třídy. Uvedli jsme si jejich počáteční stav čtení.

K ověření platnosti hypotézy H2 nás zajímá vývoj žáků v technice čtení. V pátém ročníku, po čtyřech letech strávených ve speciální třídě, je stav žáků následující:

- nadprůměr ve čtení žádný žák;
- průměr ve čtení dva žáci (2x ČQ 91-95);
- podprůměr ve čtení šest žáků (ČQ 71-75; ČQ 76-80; 3x ČQ 86-90; ČQ 90);
- na hranici defektu čtení šest žáků (6x ČQ 70);
- pod hranicí defektu čtení žádný žák.

Jak se žáci *zlepšili/stagnovali/zhoršili* v technice čtení mezi prvním a pátým ročníkem uvádím v grafu 5. ČQ prvního a pátého ročníku jsem porovnávala pomocí mnou uvedené hodnoty ČQ 10.



graf 5

2.4.1.1 Diskuse

Vyšetření techniky čtení probíhá zjišťováním ČQ žáka s dyslektickými obtížemi. Na prvním stupni ZŠ se ČQ vyšetřuje ve třech obdobích žáků a to v prvním, ve třetím a v pátém ročníku. Význam ČQ jsem uvedla v teoretické části práce, pro potřebu hypotézy H2 ho uvedu ještě jednou. ČQ se zjišťuje z normovaných textů psychologicko-pedagogické poradny. Umožní zjistit úroveň čtení dítěte vzhledem k tomu, jaký výkon čtení je vyžadován v daném postupném ročníku. ČQ je stanoven z výkonu dítěte ve čtení

za každou minutu. Dítě čte tři minuty text, který nezná. Pracovník poradny si zaznamenává případné chyby přečtené dítětem a značí si, kam dítě dojde se čtením za první, druhou a třetí minutu. Poté se sečtou správně přečtená slova textu za každou ze tří minut. Získáme tři hodnoty za první, druhou a třetí minutu. Hodnoty se pak zanesou do standardizovaných tabulek, ze kterých získáme ČQ dítěte. Může se stát, že žák přečte ve všech třech minutách stejný počet slov nebo menší počet slov, protože výkon dítěte únavou klesá. Je možné, že se dostane do stresové situace díky touze podat co nejlepší výkon a začne dělat chyby. Jejich opravováním se zdrží a přečte pak méně slov. Celkově se ČQ za dané období získá průměrem ze tří hodnot třech minut.

Porovnáme-li výsledky ČQ při vstupu žáků do speciální třídy spolu s výsledky pátého ročníku, zjistíme, že změna nenastala v podprůměru čtení. Stále se tu drží šest žáků. Nadprůměr z prvního ročníku v pátém vymizel, naopak z nulového průměru na počátku se do průměru na konci dostali dva žáci. Zvýšil se počet žáků na hranici defektu čtení. Oproti jednomu žákovi v prvním ročníku můžeme vidět, že v pátém jich je šest. V porovnání těchto ročníků se jedná o nejvýraznější změnu. Za pozitivum lze považovat, že šest žáků bylo v prvním ročníku pod hranicí defektu čtení a v pátém ročníku se pod tuto hranici nedostal nikdo. Z tohoto pohledu dochází ke zlepšení.

Z grafu 5 je patrné, že žáci po čtyřech letech ve speciální třídě v porovnání se stavem čtení na počátku vykazují ve 29% zlepšení (čtyři žáci), v 57% se jedná o stagnaci (osm žáků) a u 14% sledujeme zhoršení (dva žáci). Je třeba připomenout, že vývoj ČQ byl kvalitativně hodnocen ve třech obdobích vyšetření ČQ pouze u jedné ze čtyř speciálních tříd školy. Jsem si vědoma, že v ostatních speciálních třídách mohou být výsledky variabilní. Dále poznamenávám, že žáci 5.B nemají diagnostikovanou pouze dyslexii, ale další poruchy jako jsou dysgrafie, dysortografie či poruchy v chování. Pro samotného pedagoga je velice náročné vyučovat ve speciálních třídách. Je vyžadována nejen dobrá znalost nejrůznějších metod a forem práce, ale také individuální přístup a vyšší náročnost na přípravu hodin než je tomu v běžných třídách.

2.4.2 Porozumění čtenému textu

Nedílnou součástí vyšetření čtení včetně ČQ je i zjišťování, jak dítě rozumí tomu, co přečetlo. Pokud dítě nestíhá vnímat text, stává se pro něj čtení jen namáhavou prací bez jakéhokoli požitku z obsahu. Je třeba zautomatizovat stránku čtení. Následně se žák může začít věnovat textu. Porozumění zjišťujeme tím, že po přečtení chceme převyprávět to, co si dítě pamatuje. Žáci s dobrou pamětí a bohatou slovní zásobou, samozřejmě za předpokladu, že čtený text vnímali, nemají s převyprávěním žádné větší problémy. V případě, že se dítě nemůže rozpomenout, pokládáme mu předem připravené a promyšlené otázky. Jsou určeny pro co nejkonkrétnější odpověď. Pokud se žákovi nedaří, pak ho necháme nahlédnout do textu.

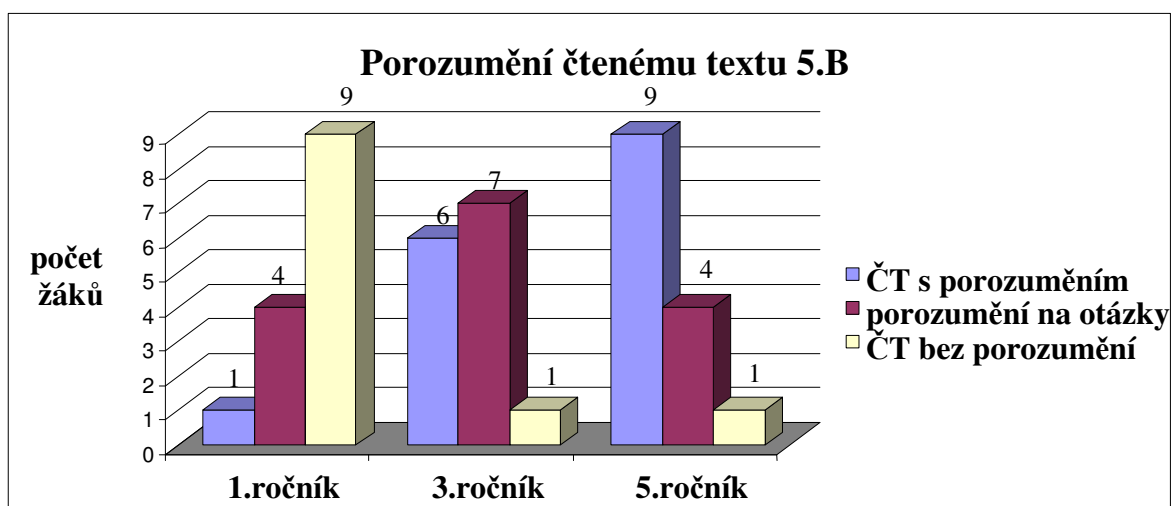
Výzkumným vzorkem, stejně jako ve vývoji techniky čtení, je třída 5.B se čtrnácti žáky (sedmi chlapci a sedmi dívkami). Opět jsem zjišťovala, jak žáci obstáli v porozumění textu během vyšetření v prvním, ve třetím a v pátém ročníku. Porozumění čtenému textu pracovníci poradny zjišťují ihned po přečtení standardizovaných textů Koťátko, Zajíček a Kapr.

Tabulka 6, graf 6 znázorňují **porozumění textu žáků 5.B v období prvního, třetího a pátého ročníku.**

Porozumění čtenému textu žáků 5.B

	1.ročník/počet žáků	3.ročník/počet žáků	5.ročník/počet žáků
ČT s porozuměním	1	6	9
porozumění na otázky	4	7	4
ČT bez porozumění	9	1	1

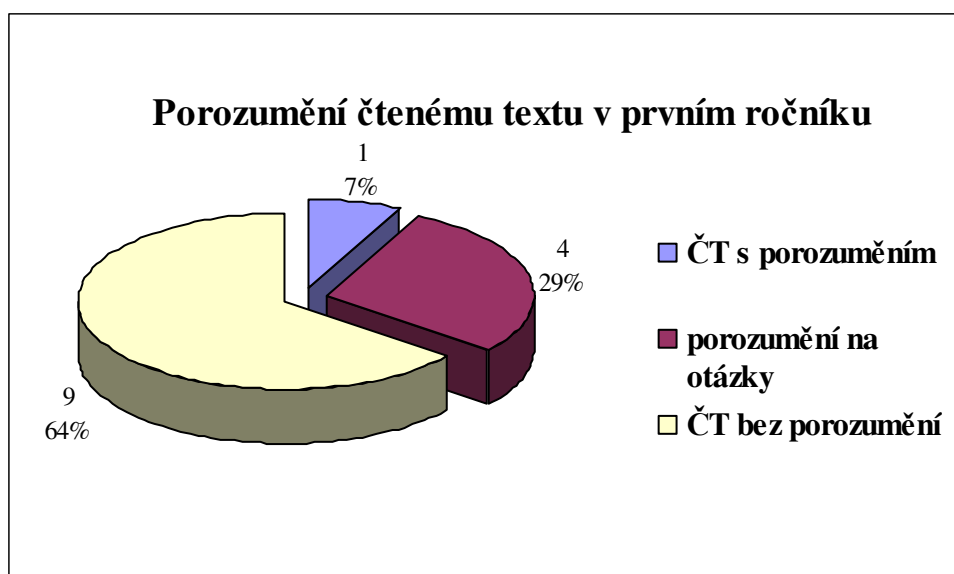
tabulka 6



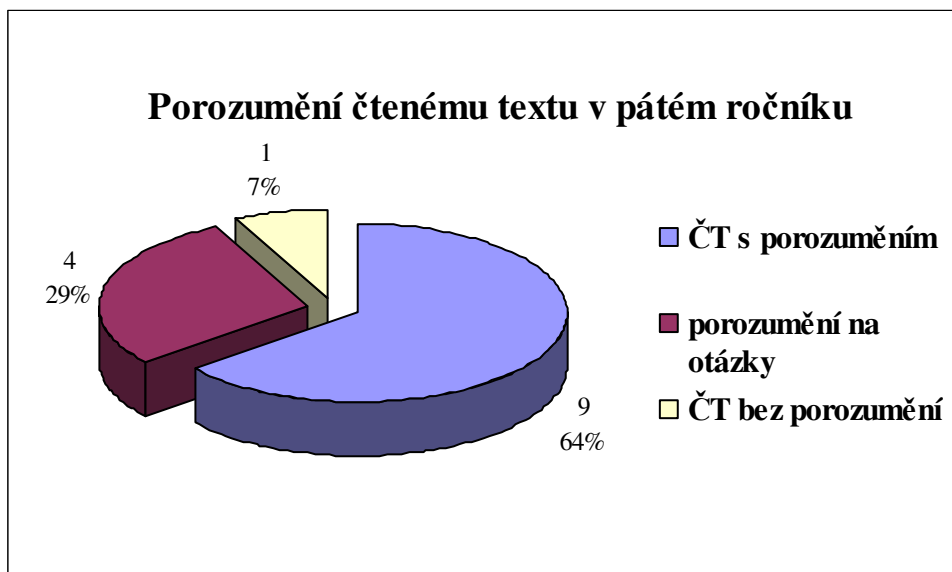
graf 6

Grafy 7,8 představují **porozumění textu v porovnání první a páté třídy**. Uvedu-li procentuelně jednotlivé rozdíly mezi prvním a pátým ročníkem, zjistím následující:

	1. ročník	5. ročník
➤ čtení s porozuměním	7% žáků	64% žáků
➤ čtení s porozuměním na otázky	29% žáků	29% žáků
➤ čtení bez porozumění	64% žáků	7% žáků



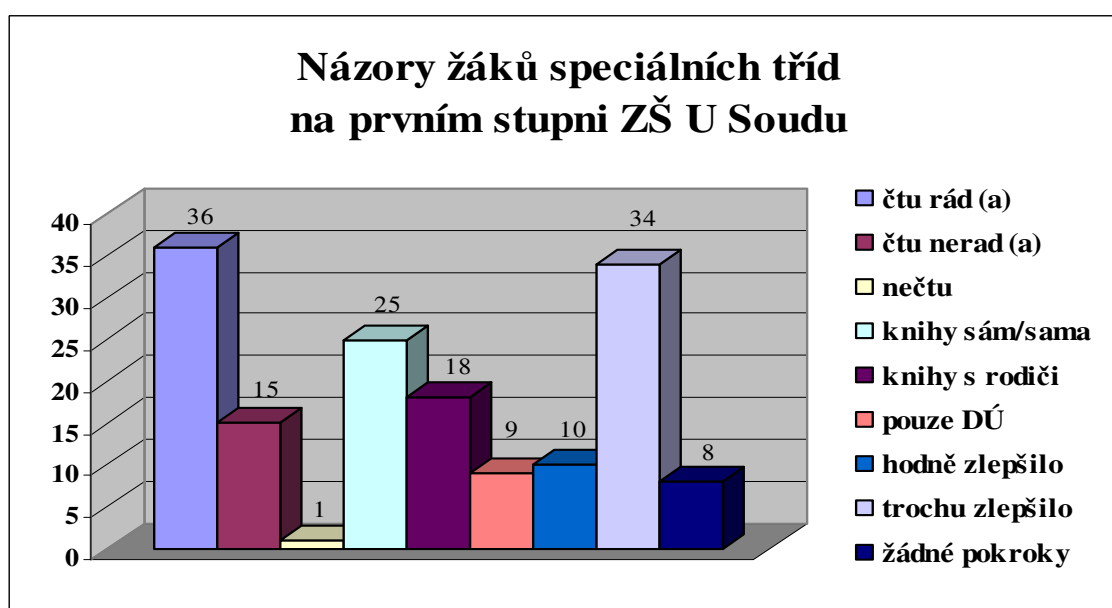
graf 7



graf 8

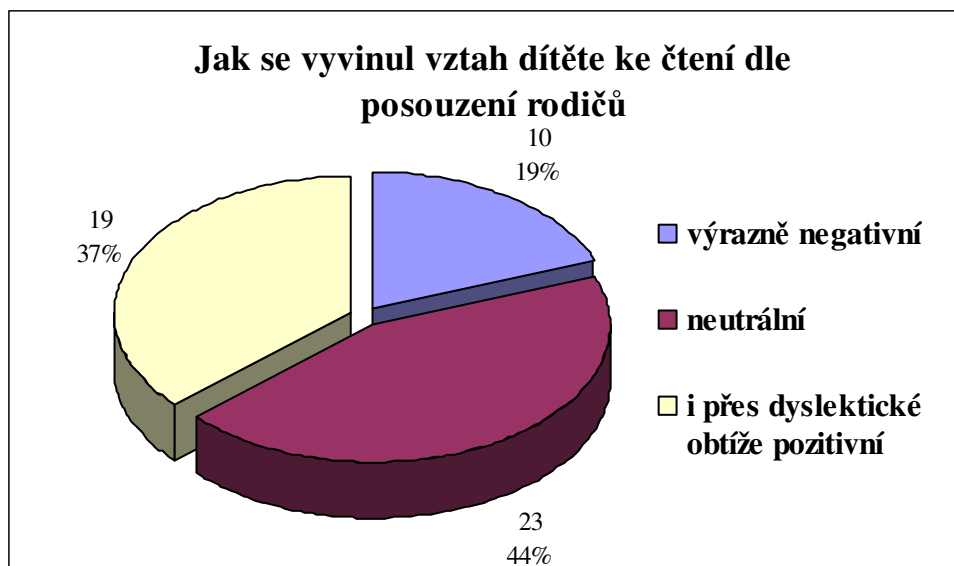
V dotaznících jsem zjišťovala názory dětí a rodičů ohledně čtení.

Dotazníky jsem dala všem 52 žákům se SPU v rozmezí druhého až pátého ročníku ZŠ U Soudu. Zajímalo mě kolik z nich, i přes dyslektické obtíže, čte *rádo/nerado/nečte*. Ptala jsem se i na to, zdali čtou knihy *sami/s rodiči/čtou jen domácí úkoly*. Měli posoudit, zdali se jejich čtení *hodně zlepšilo/trochu zlepšilo/nepozorují na sobě žádné pokroky*. Výsledky uvádím v grafu 9.



graf 9

52 rodičů jsem se mimo jiné i tázala *Jak se vyvinul vztah jejich dítěte ke čtení*. Rodiče měli zaškrtnout jednu z možností, zdali je *výrazně negativní/neutrální/i přes dyslektické obtíže pozitivní*. Získané informace uvádím v grafu 10.



graf 10

2.4.2.1 Diskuse

Jak lze vyčíst z tabulky 6, grafu 6, při vstupu do speciální třídy (výsledky z prvního ročníku) nebylo celkem devět žáků schopno porozumět textu. Pouze jedno dítě rozumělo čtenému, čtyři žáci byli schopni odpovídat na otázky. Již z těchto informací lze usoudit, že žáci nevnímali obsah. Ve třetím ročníku nastalo zlepšení. Šest dětí již četlo s porozuměním, což je o pět více než bylo na konci prvního ročníku. V oblasti porozumění na otázky přibyli ještě tři žáci. Celkově se jednalo o sedm dětí. Úspěchem bylo, že pouze jeden žák ze čtrnácti četl ve třetím ročníku bez porozumění. V letošním roce čte celkem devět dětí s porozuměním. To lze hodnotit za veliký úspěch. Čtyři děti odpovídají na otázky a jedno dítě nerozumí přečtenému. Oproti původním dvěma obdobím je vývoj porozumění čtení v pátém ročníku úspěšný.

Grafy 7,8 zjišťovaly, zdali se žáci v pátém ročníku oproti prvnímu zlepšili/stagnovali/zhoršili v porozumění textu. Výrazné zlepšení nastalo v oblasti čtení s porozuměním ze 7% na 64%. Čtení s porozuměním na otázky stagnuje. Žáci, kteří nerozumí tomu, co čtou, jsou v zastoupení 64% prvního ročníku ku 7% ročníku pátého. Z uvedených hodnot vyplývá, že se v porozumění textu zlepšilo 57% žáků třídy.

Připomínám, že hodnocení vývoje porozumění textu se v tomto případě vztahuje pouze na výzkumný vzorek jedné třídy, proto je součástí kvalitativního výzkumu.

Názory jednotlivých žáků na čtení v grafu 9 mohou být subjektivní. Přesto 36 dětí i přes dyslektické obtíže čte rádo. Nerado 15 žáků, jeden nečte doma knihy vůbec. Získané hodnoty jsou uspokojující, vezmu-li v potaz, že se jedná o děti, které mají diagnostikovanou dyslexii. Je potěšující, že pětadvacet žáků čte knihy samo ze zájmu. Pozitivem je, že se rodiče o své děti zajímají a mají čas na společné čtení. Uvádí tak osmnáct dětí. Z 52 dětí pouze devět čte jen to, co jim třídní učitel zadá za domácí úkol. Je třeba si povšimnout i skutečnosti, jak žáci hodnotí sami sebe v tom, jak podle jejich pocitu čtenářsky pokročili. U deseti dětí se dle jejich mínění čtení hodně zlepšilo, u čtyřiatřiceti trochu zlepšilo. Osm dětí uvedlo, že na sobě nepozoruje žádné pokroky.

Z grafu 10 lze vyčíst, že u celých 37% (19) žáků si rodiče o svém dítěti myslí, že má jejich dítě pozitivní vztah i přes dyslektické obtíže. Neutrální vztah ke čtení zaujímá dle názorů rodičů 44% (23) žáků. Výrazně negativní vztah ke čtení má 19% (10) žáků. Názor rodičů ohledně toho, jaký vztah má jejich dítě ke čtení, může být značně subjektivní. Proto je třeba vzít tuto skutečnost v úvahu. Informace se týkají pouze vzorku rodičů, jejichž děti navštěvují speciální třídy SPU ZŠ U Soudu.

2.4.3 Závěr

Hypotéza H2 zní **Předpokládám, že alespoň 60% žáků z mého vzorku se postupně zlepšuje v technice čtení a v oblasti porozumění textu.**

Z našeho výzkumu vyplynulo, že ke zlepšení ve čtení došlo u pouhých 29% žáků. V porozumění textu došlo ke zlepšení pouze v 57% případů. Získané údaje vychází z 5.B ZŠ U Soudu v Liberci.

Platnost hypotézy **H2** se nepotvrdila.

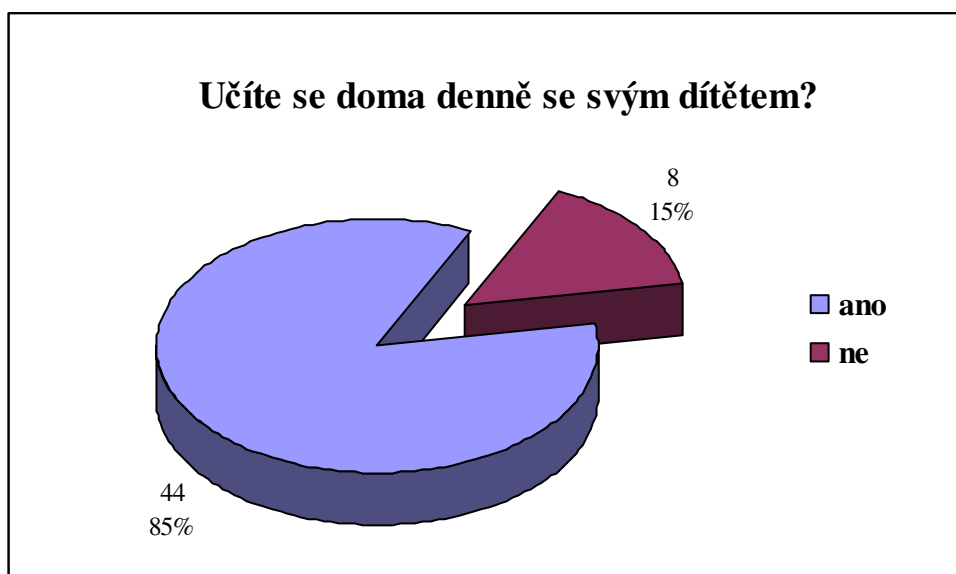
2.5 Předpokládám, že i přes dohodnutou písemnou smlouvu školy s rodinou o vzájemné spolupráci, se vyskytnou situace, kdy rodina smlouvu neplní.

V hypotéze H3 zjišťuji, zdali se i přes podepsanou smlouvu o vzájemné spolupráci rodiny a školy nevyskytly problémy v jejím plnění.

V rozhovoru s Mgr. Radmilou Pavlů, třídní učitelkou pátého ročníku „B“ třídy, jsem zjišťovala: „*Jaké podmínky musí dítě splňovat, aby mohlo navštěvovat zdejší speciální třídu.*“ Paní učitelka odpověděla: „*Děti k nám přijímáme za předpokladu, že se rodiče zaručí podpisem, že se budou s dítětem denně učit. Pokud budou tyto podmínky porušeny, zařadíme dítě zpět na jeho původní školu.*“

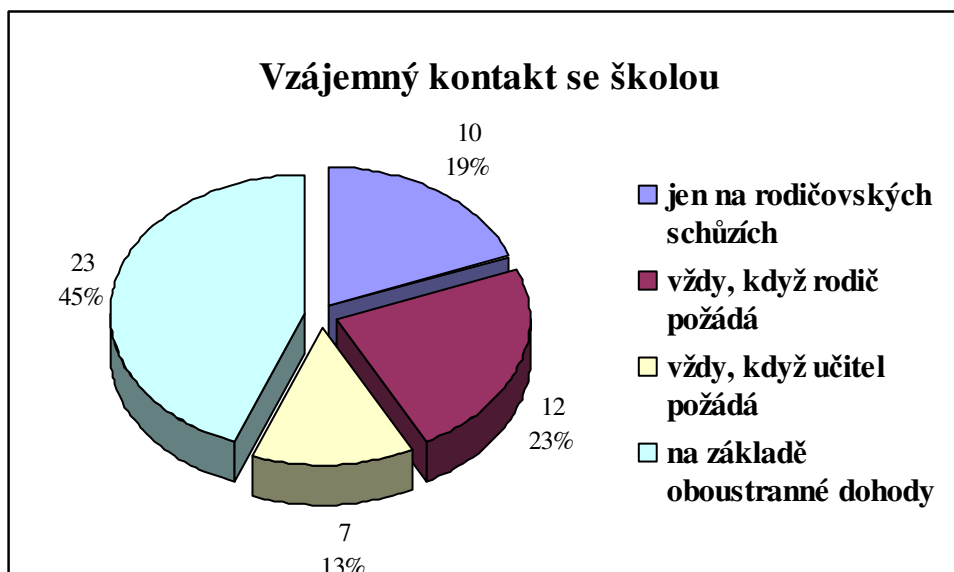
Ve speciální třídě jsem vyučovala a vím dobře, jak obtížná práce s dětmi je. Učitel vynakládá při nápravách veliké úsilí. Nestačí, aby děti pracovaly pouze ve škole. Důležité je doma s dítětem nové učivo procvičovat. U žáka se projeví zlepšení, čímž získá i větší sebevědomí.

V dotazníku jsem se zeptala všech 52 rodičů, zdali se s **děti pravidelně doma učí**. Získané informace se nachází v grafu 11.



graf 11

V dotaznících pro rodiče mě zajímalo, **jak často dochází ke vzájemnému kontaktu se školou**. Hodnoty jsou uvedeny v grafu 12.



graf 12

Čtyř třídních učitelů speciálních tříd na prvním stupni ZŠ U Soudu jsem se naopak zeptala, jaká je **obecně spolupráce rodin žáků se školou**.

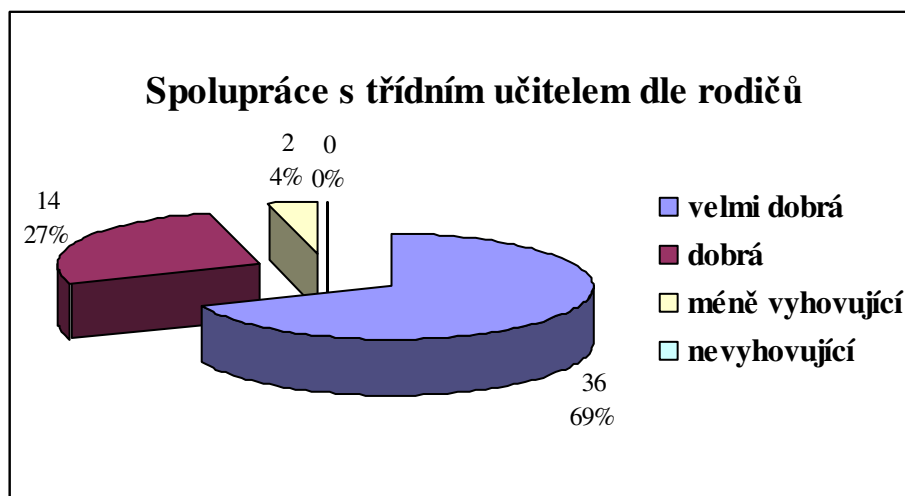
Výsledky uvádí tabulka 7.

Spolupráce rodin se školou dle mínění učitelů

průběžná po celou dobu školního roku	4
jen při problému	0
pouze na výzvu učitele	0
nepodařilo se navázat kontakt rod. se školou	0

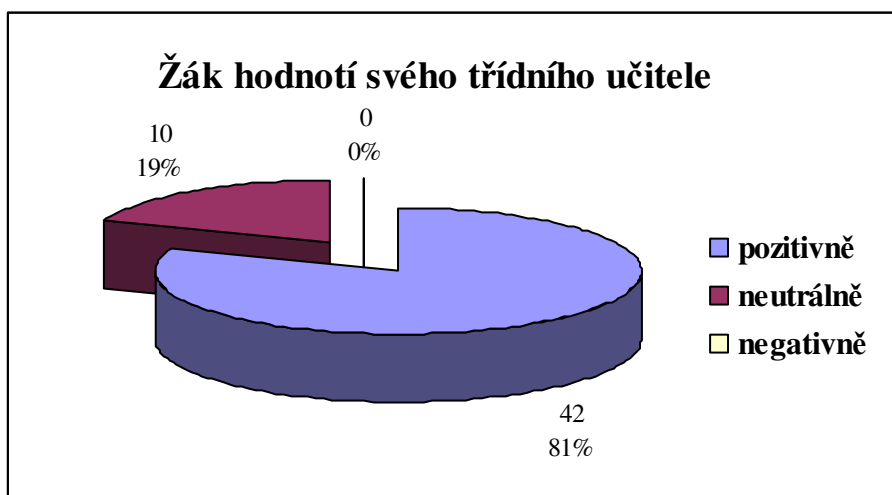
tabulka 7

V dotazníku určeném rodičům mě zajímalo, jak **hodnotí spolupráci s třídním učitelem svého dítěte**, graf 13.



graf 13

Všech 52 **žáků** jsem se zeptala, jak **hodnotí svého třídního učitele**. Žáci odpovídali dle svých pocitů, získané informace uvádím v grafu 14.



graf 14

2.5.1 Diskuse

Lze říci, že rodiče dětí ze speciálních tříd ZŠ U Soudu v Liberci podepsanou dohodu se školou dodržují. Z grafu 11 je zřejmé, že se s dítětem doma učí pravidelně každý den 85% rodičů. U zbylých 15% se ukázalo, že se denně se svým potomkem neučí. Sankcí ze strany školy v případě neplnění dohody je navrácení žáka do původní školy. Kladu si otázku, zdali porušení dohody škola opravdu stíhá. Výzkumem se nedalo objektivně zjistit, jsou-li výpovědi rodičů pravdivé. Pravidelná kontrola plnění smlouvy ze strany rodičů docházkou do rodiny nepřicházela v úvahu. Proto je otázkou, zdali platnost hypotézy H3 lze skutečně verifikovat. Samotný nápad školy vytvořit smlouvu o vzájemné spolupráci hodnotím pozitivně. Jak má však škola zajištěnou zpětnou kontrolu? Obávám se, že na tomto faktu by škola měla ještě zapracovat. Subjektivně se domnívám, zdali do speciálních tříd nejsou přijímány pouze děti rodičů, u kterých je předpoklad, že dohodu budou plnit. Pak by smlouva působila jen formálně bez jakéhokoli hlubšího významu. Je třeba podotknout, že nemám-li pro své pochybnosti důkazy, nemohu s nimi pracovat jako s hodnotou.

Z grafu 12 zjišťujeme, že ve 45% dochází ke vzájemnému kontaktu se školou na základě oboustranné dohody. U 23% nastává kontakt vždy, když rodič dítěte požádá třídního učitele o setkání. Naopak u 13% je tomu tak, že kontakt je zajištěn vždy, když požádá učitel. Celých 19% udržuje kontakt rodiny a školy klasicky pouze při třídních schůzích. Pozitivem je, že rodiče spolu s učiteli nejvíce využívají možnosti oboustranné dohody.

Na vzájemné průběžné spolupráci po dobu celého školního roku, jak je uvedeno v tabulce 7, se shodují i čtyři třídní učitelé. Pro celkový úspěch je nutná úzká spolupráce mezi dítětem, školou, rodinou, ale také pedagogicko-psychologickou poradnou

Graf 13 se zabývá spoluprací s třídním učitelem z pohledu rodičů. Je třeba vzít v úvahu, že otázka mohla být zodpovězena na základě jejich subjektivního mínění. 69% rodičů hodnotí vztah s třídním učitelem za velmi dobrý. U 27% je spolupráce považována za dobrou. Pouhým 4% rodičů současná komunikace méně vyhovuje. Za nevyhovující kontakt rodiny a školy neoznačil žádný z tázaných respondentů. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že vzájemný kontakt školy s rodinou, ale i s poradnou zde probíhá pravidelně a zodpovědně.

Jak hodnotí žáci svého třídního učitele, zjišťoval graf 14. Většina žáků vnímá svého učitele pozitivně. Je tomu tak u 42 dětí. Zbýlých deset žáků zaujalo neutrální pozici. Negativní reakce nebyla u nikoho z žáků. Výsledky dopadly dle mého předpokladu, i když je třeba vzít v úvahu, že mohou být zkreslené.

Kladu si otázku, zdali se žáci mají možnost uplatnit v jiném kolektivu. Speciální třídy navštěvují děti, které trpí stejnými specifickými poruchami. Je jim přizpůsobené vyučovací tempo a individuální formy práce. Mgr. Pavlů jsem se zeptala na to, jak by se tito žáci byli schopni vypořádat se svými potížemi v běžné třídě.

„Paní učitelko, jak důležitý je pro děti z psychologického hlediska fakt, že jsou ve třídě s dětmi stejné diagnózy?“

„Záleží na jedinci. Na školách bez zaměření naše děti učivo zvládnou, ale musí se hodně snažit. Pokud to nezvládnou, bojí se a odmítají chodit do školy. Mohu říci, že děti po roce docházky na naši školu mají větší sebevědomí, nebojí se projevovat v hodinách, hlavně v českém jazyce a ve čtení.“

Existuje určitá skupina dětí, které nelze integrovat do běžné sítě ZŠ, aniž by utrpělo sebevědomí. Prognóza vývoje v takto koncentrovaných třídách bývá příznivější. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že se děti cítí lépe ve třídě žáků se stejnou diagnostikou. Učitelé mají více času, v hodině využívají názorných ukázek a pomůcek. Frontální výuku nahrazují individuálním přístupem. Obzvláště na prvním stupni je pro žáky důležité, aby ve speciální třídě získali sebevědomí.

Zajímalo mě, zdali se při přechodu na druhý stupeň žáci vrací do původních škol nebo zdali zůstávají na ZŠ U Soudu.

„Záleží, jak rodiče dětí rozhodnou. Na druhém stupni naší školy jsou též dyslektici, se kterými se individuálně pracuje. Děti zůstávají ve svém “dyslektickém kolektivu“ a s ostatními dětmi ze svého ročníku mají společné jen výchovy.“ odpověděla Mgr. Pavlů.

Dětem ve speciálních třídách se dostává kvalifikované péče. Nahlédla jsem do dění školy a setkala jsem se s žáky. Mnozí z nich vynikají v řadě sportovních, výtvarných či hudebních aktivit. Ve škole jim je dodáno potřebné sebevědomí v oblastech, které žákům činí potíže. Třídní učitelé se shodují, že není důvod, aby se jejich děti plnohodnotně nemohly zařadit do běžného života. Tímto jsem potvrdila i cíl své práce.

2.5.2 Závěr

Hypotéza H3 zní **Předpokládám, že i přes dohodnutou písemnou smlouvu školy s rodinou o vzájemné spolupráci, se vyskytnou situace, kdy rodina smlouvu neplní.**

Výzkum v grafu 11 ukázal, že 85% rodičů se učí se svým potomkem denně, 15% přiznalo, že tomu tak u nich není.

Platnost hypotézy **H3** se potvrdila.

2.6 Předpokládám, že učitelé z mé výzkumné části, kteří se podílejí na výuce žáků se SPU, mají speciálně pedagogické vzdělání, nebo se minimálně sebevzdělávají ve svém volném čase.

V hypotéze H4 provádím šetření, ve kterém zjišťuji, jaké vzdělání je potřebné k výuce žáků ve speciálních třídách. Zdali se učitelé zajímají o problematiku SPU a doplňují si navíc vzdělání ve svém volném čase.

S ohledem na to, že jsem měla k dispozici pouze čtyři učitele speciálních tříd na prvním stupni ZŠ U Soudu, dotazník pro učitele byl formulován jako výchozí pro kvalitativní výzkum. Učitelé jsou třídními v „B“ třídách naší výzkumné části. Jedná se o tři ženy a jednoho muže. Všichni spadají do věkové kategorie 40 – 50 let.

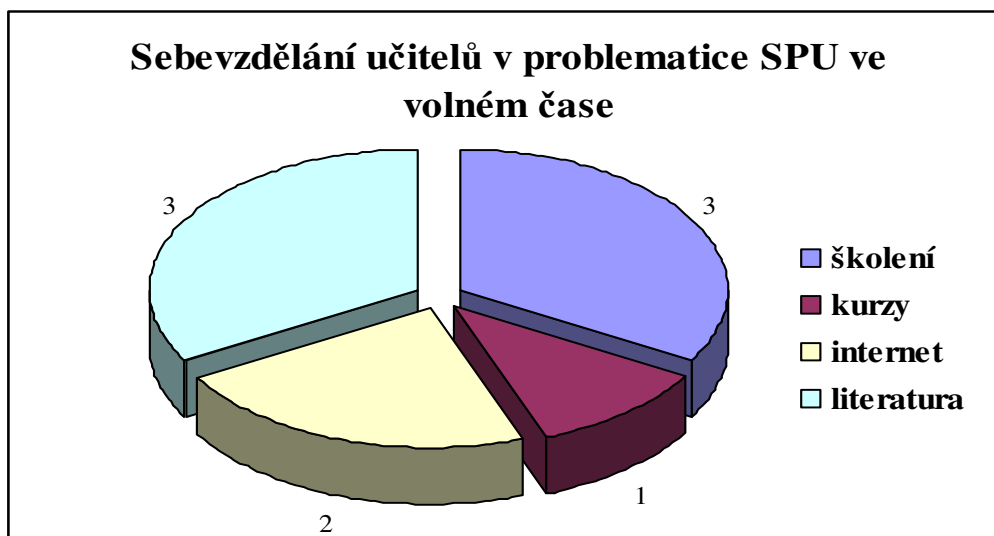
Tabulka 8 zaznamenává, **jaké vzdělání náš výzkumný vzorek absolvoval a počet let praxe u žáků se SPU.**

Dosažené vzdělání a počet let praxe se žáky se SPU třídních učitelů speciálních tříd na prvním stupni ZŠ U Soudu

	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4
Učitelství pro 1. stupeň	ano	ano	ano	ano
Speciální pedagogika	ano	ano	ano	ano
Certifikované kurzy	ne	ne	ano	ne
Počet let praxe u žáků se SPU	15	12	6	13

tabulka 8

Učitelé uvedli, že se **všichni sebevzdělávají v problematice SPU i ve svém volném čase**. Jakým způsobem k tomu dochází, znázorňuje graf 15.



graf 15

2.6.1 Diskuse

Šetření v tabulce 8 ukázalo, že všichni učitelé mnou voleného vzorku mají vystudované Učitelství pro první stupeň ZŠ spolu se Speciální pedagogikou. Jeden z učitelů navíc prošel certifikovanými kurzy institutů pro další vzdělávání. Všichni čtyři učitelé jsou vystudovanými odborníky na SPU. Další informací je i praxe v oblasti výuky SPU žáků. Pohybuje se v rozmezí patnácti, dvanácti, šesti a třinácti let. Třídní 5.B Mgr. Pavlů jsem se zeptala: *„Co všechno zahrnuje příprava na hodiny s dětmi?“* „Musíme mít zásobu názorných pomůcek jako např. gumy, čtecí listy, tvrdé a měkké kostky, dysortografické tabulky, různé kartičky, nástěnné tabule, počítače v každé třídě...“ uvádí Mgr. Pavlů.

Znalosti ze speciální pedagogiky pro práci se žáky jsou nezbytné. Učitelé neusilují jen o to, aby se děti naučily předepsané učivo. Snaží se mimo jiné i o nápravu jednotlivých poruch. Vyučovat ve speciálních třídách je velice náročné. Z dotazníků je patrné, že náš vzorek čtyř učitelů předpoklady ve specializaci splňuje.

Tři učitelé ze čtyř se ve svém volném čase účastní školení a čtou odbornou literaturu se zaměřením na SPU. Dva z učitelů používají k rozšíření svých znalostí služeb internetu, jeden se ve volném čase účastní kurzů. Údaje znázorňuje graf 15. Všichni učitelé z našeho vzorku se aktivně ve svém volném čase věnují sebevzdělávání. Rozšiřují si tak své obzory, obohacují své zkušenosti.

2.6.2 Závěr

Hypotéza H4 zní **Předpokládám, že učitelé z mé výzkumné části, kteří se podílejí na výuce žáků se SPU, mají speciálně pedagogické vzdělání, nebo se minimálně sebevzdělávají ve svém volném čase.**

Platnost hypotézy H4 jsem ověřovala na vzorku čtyř učitelů speciálních tříd působících na prvním stupni ZŠ U Soudu. Tabulka 8 potvrdila, že všichni učitelé mají speciálně pedagogické vzdělání. Graf 15 uvádí, že se učitelé ve svém volném čase naplno věnují problematice SPU.

Měla jsem k dispozici pouze malý vzorek učitelů z jedné školy, a proto výsledky pro kvalitativní výzkum mohou být značně zkreslené. Jsem si vědoma, že v jiném městě může průzkum u učitelů speciálních tříd dopadnout rozdílně. Hypotéza H4 se zaměřovala pouze na ZŠ U Soudu v Liberci.

Platnost hypotézy **H4** se potvrdila.

IV. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo věnovat se žákům ze speciálních tříd prvního stupně ZŠ U Soudu v Liberci, u kterých byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení a chování. Zjišťovala jsem, jakým způsobem se dostali do speciální třídy a s jakými problémy ve výuce se setkávají. Zdali pokročili v oblasti čtení a porozumění, jež jim činily na počátku velké potíže. Kladla jsem si otázku, jak na děti působí, když jsou v třídním kolektivu spolužáků se stejnými poruchami. Zajímalo mě, jestli jsou schopné integrace do běžné dětské populace. Zjišťovala jsem dodržování pravidel mezi rodinou a školou. Zdali jsou učitelé pro práci s dětmi se SPU odborně vyškoleni.

Cíle mé diplomové práce bylo v podstatě dosaženo. Jen se mi z nedostatku zkušeností podařilo zaměnit pojem inkluze za pojem integrace. Sledované děti z mého vzorku nejsou zatím integrovány. Naopak jsou soustředěny ve skupinách s identickými příznaky – poruchami. Přesto při dobrém vedení učitelů, a s ním jsem se stoprocentně setkala, lze jejich integraci předpokládat.

V **teoretické části** jsem analyzovala teoretické zdroje tématu Specifické poruchy učení a chování. Hlouběji jsem se zabývala problematikou dyslexie. Uvedla jsem historii spolu s definicí dyslexie. Zmínila jsem se o její etiologii, dyslektických příčinách a diagnostice. Popsala jsem vhodné vyučovací metody. Zabývala jsem se samotnou nápravou dyslexie.

Ve **výzkumné části** jsem pracovala s dotazníky určenými žákům, rodičům a třídním učitelům. Použila jsem metody pozorování a volného rozhovoru s učiteli a žáky. Vypracovala jsem kazuistiku dívky, které činí výuka největší potíže. Výzkumnou částí se prolínaly celkem čtyři hypotézy.

Hypotéza **H1** zněla **Předpokládám, že alespoň 95% žáků mnou vybraného vzorku bylo od druhého ročníku zařazeno do speciálních tříd právě díky zjištěné diagnostice dítěte s těžkými SPU provedené pedagogicko-psychologickou poradnou.** Výzkum prokázal, že všech čtrnáct žáků z mého vzorku mělo diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení. Konkrétně dyslexie se prokázala u čtrnácti žáků. Dysgrafie a dysortografie u jedenácti. Dyspraxie u jednoho žáka. Porucha chování ADHD se vyskytla u šesti dětí, ADD u dvou žáků.

Platnost hypotézy H1 se potvrdila.

Hypotéza **H2** zněla **Předpokládám, že alespoň 60% žáků z mého vzorku se postupně zlepšuje v technice čtení a v oblasti porozumění textu.** Šetření ukázalo, že ke zlepšení ve čtení, v mnou zvoleném vzorku, došlo u pouhých 29% žáků. V porozumění textu došlo ke zlepšení v 57% případů.

Platnost hypotézy H2 se nepotvrdila.

Hypotéza **H3** zněla **Předpokládám, že i přes dohodnutou písemnou smlouvu školy s rodinou o vzájemné spolupráci, se vyskytnou situace, kdy rodina smlouvu neplní.** Zjistila jsem, že 85% z celkového počtu 52 rodičů se každý den se svým potomkem učí. Naopak 15% přiznalo, že k pravidelné výuce s dítětem doma nedochází.

Platnost hypotézy H3 se potvrdila.

Hypotéza **H4** zněla **Předpokládám, že učitelé z mé výzkumné části, kteří se podílejí na výuce žáků se SPU, mají speciálně pedagogické vzdělání, nebo se minimálně sebevzdělávají ve svém volném čase.** Ukázalo se, že všichni učitelé mají speciálně pedagogické vzdělání a sebevzdělávají se ve volném čase. Výzkumný vzorek se skládal ze čtyř pedagogů prvního stupně speciálních „B“ tříd ZŠ U Soudu. Proto mohou být získané výsledky v porovnání s jinou speciální školou variabilní.

Platnost hypotézy H4 se potvrdila.

Z pozorování a z rozhovoru s učiteli i s dětmi jsem zjistila, že se žáci opravdu cítí jistěji ve speciální třídě. V kolektivu spolužáků se stejnými obtížemi se nebojí vzájemně projevovat. Pozitivem je, že učitelé mají speciálně pedagogické vzdělání a k výuce používají speciální pomůcky, které usnadní žákům práci při hodině. Výhodou je malý počet dětí ve třídě. Výuka může být vedena individuálně, je zde i dostatek prostoru na nápravy jednotlivých poruch. Jak potvrdila i Mgr. Pavlů, žáci získají sebevědomí, které je pro ně po psychické stránce velice důležité. S integrací do běžného života poté není problém. Děti jsou společenské, vynikají v řadě zájmových aktivit. Pokud se jim dostane kvalitní péče a trpělivosti při nápravě poruchy, začlenění se do běžného života zcela normálně i po stránce znalostí čtení, psaní a počítání.

ZŠ U Soudu považuji za dobrou školu. Nejen kvalitním způsobem výuky, ale také její atmosférou a spokojenými žáky. Jediné, co bych vytkla, je písemná smlouva mezi školou a rodiči. Kladu si otázku, jak je možné do budoucna zajistit její plnění. Jak ukázal náš výzkum, smlouvu plní 85% rodičů. Jelikož jsem se však o výpovědi rodin nemohla přesvědčit osobně, zůstává otázkou, zdali se nevyskytne více rodin, které smlouvu neplní. Ze strany školy by bylo dobré zajistit exaktní formou kontrolu plnění povinností daných ve smlouvě. Učitelé plnění rozeznávají dle výkonů žáka při výuce. Ale co když je žák ve stresu, má psychický či fyzický problém a jeho školní výkon díky tomu klesá, přestože se s ním rodiče pravidelně doma učí? Domnívám se, že není v mé moci a v současné době ani v moci školy, abychom se o plnění smlouvy byly schopny stoprocentně přesvědčit.

Po zkušenosti s výukou žáků se SPU mohu říci, že mě právě ZŠ U Soudu inspirovala ke studiu Speciální pedagogiky, které bych chtěla zahájit v příštím akademickém školním roce. Uvědomila jsem si nutnost znalostí nejrůznějších speciálních metod a forem práce a jejich praktické aplikace. V současnosti dyslektiků stále přibývá a nejen jich, ale i dysgrafiků či dysortografiků. Můžeme se s nimi setkat nejen ve speciálních třídách, ale stále častěji ve třídách běžných, a proto považuji za nezbytně nutné, aby si učitelé rozšířili svou aprobaci právě o speciální pedagogiku. Pevně věřím, že ji nejen v současnosti, ale i do budoucna budeme potřebovat. Pomozme žákům se SPU tím, že se staneme odborníky na nápravu jejich obtíží.

V. SEZNAM LITERATURY

- (1) Vyhláška č. 73/2005 Sb., kapitola č. 3 zákona 561/2004 Sb. Zákon č. 49/2009 Sb.
- (2) Bitljanová, V., Šaffková, Z.; *Diplomová práce krok za krokem*. 1. vyd. Liberec: TU, 2006. 52 s. ISBN 80-7372-081-7.
- (3) Drtilová, J., Koukolík, F.; *Odlišné dítě*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.
- (4) Matějček, Z.; *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- (5) McBride, R.; *Úvod do kvalitativního výzkumu - průvodce pro učitele*. 1. vyd. Liberec: TU, 1995. 81 s. ISBN 80-7083-183-9.
- (6) Michalová, Z.; *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: TU, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7.
- (7) Monatová, L.; *Pedagogika speciální*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 199 s. ISBN 80-210-1009-6.
- (8) Pokorná, V.; *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- (9) Strauss, A., Corbinová, J.; *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- (10) Vágnerová, M.; *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- (11) Zelinková, O.; *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 196 s. ISBN 80-7178-096-0.

- (12) Zelinková, O.; *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- (13) Zelinková, O.; *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.
- (14) Zelinková, O.; *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.
- (15) Žáčková, H., Jucovičová, D.; *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 3. vyd. Praha: D & H, 2000. 32 s. ISBN neuvedeno.
- (16) <http://www.zsusoudu.cz/docs/vz08.doc>

VI. PŘÍLOHY

Příloha č.1 Seznam zkratek

Příloha č.2 Dotazník pro učitele

Příloha č.3 Dotazník pro rodiče

Příloha č.4 Dotazník pro žáky

Příloha č.5 Rozhovor s Mgr. Radmilou Pavlů

Seznam zkratk

SPU	specifické poruchy učení
SPCH	specifické poruchy chování
SPUCH	specifické poruchy učení a chování
ADHD	poruchy pozornosti s hyperaktivitou
ADD	poruchy pozornosti bez hyperaktivity
ČQ	čtecí kvocient

Vážení učitelé,

jmenuji se Ivona Dolečková. Jsem studentkou Učitelství prvního stupně základních škol Technické univerzity v Liberci. Touto cestou si Vás dovoluji oslovit a požádat Vás o poskytnutí Vašeho času za účelem **anonymního** vyplnění tohoto dotazníku. Získané údaje budou sloužit jako podklad pro praktickou část mé diplomové práce na téma *Specifické poruchy učení a chování na prvním stupni základních škol se zaměřením na dyslexii*.
(Pozn. Správné odpovědi kroužkujte. Kde to otázka vyžaduje, údaj, prosím, doplňte.)

1. Pohlaví: a) muž

b) žena

2. Do jaké věkové kategorie patříte?

a) 20-30 let

b) 30-40 let

c) 40-50 let

d) 50-60 let

e) 60 a více let

3. Ve které třídě z mnou zkoumaného vzorku pracujete?

a) ve 2. třídě

b) ve 3. třídě

c) ve 4. třídě

d) v 5. třídě

4. Máte kvalifikaci pro Učitelství 1. stupně?

a) ano

b) ne

5. Jako učitelé ve speciálních třídách žáků se SPU při ZŠ U Soudu, máte:

a) vystudovanou speciální pedagogiku

b) certifikované kurzy institutů pro další vzdělávání

c) prošli jste jednorázovým školením

d) pouze vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň

e) jiná kvalifikace -

6. Uveďte počet let Vaší praxe, kdy se věnujete žákům se SPU:

7. Které časopisy se zaměřením na SPU čtete?

a) Učitelské noviny

b) Rodina a škola

c) Moderní vyučování

d) jiné

8. Sebevzděláváte se v problematice SPU ve svém volném čase?

a) ano

b) ne

9. Pokud se ve volném čase sebevzděláváte, uveďte jak:

(jen pro ty, kteří v otázce č.8 zaškrtnuli variantu a))

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Jaká je obecně spolupráce rodin Vašich žáků se školou?

a) průběžná po celou dobu školního roku

b) jen při problému

c) pouze na výzvu učitele

d) nepodařilo se navázat kontakt rodiny se školou

Srdečně děkuji za Váš čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.

S pozdravem Ivona Dolečková, studentka NŠ

Vážení rodiče,

jmenuji se Ivona Dolečková. Jsem studentkou Učitelství prvního stupně základních škol Technické univerzity v Liberci. Touto cestou si Vás dovoluji oslovit a požádat Vás o poskytnutí Vašeho času za účelem **anonymního** vyplnění tohoto dotazníku. Získané údaje budou sloužit jako podklad pro praktickou část mé diplomové práce na téma *Specifické poruchy učení a chování na prvním stupni základních škol se zaměřením na dyslexii*.

(Pozn. Správné odpovědi kroužkujte; kde to otázka vyžaduje, údaj doplňte.)

1. Spolupráce se tř. učitelem je:

- a) velmi dobrá
- b) dobrá
- c) méně vyhovující
- d) nevyhovující; proč:

2. Dítě hodnotí tř. učitele:

- a) pozitivně
- b) neutrálně
- c) negativně

3. Vyskytly se dyslektické obtíže u někoho v rodině?

- | | | | | | |
|-------------|-----|----|------------------|-----|----|
| a) matka: | ano | ne | e) teta: | ano | ne |
| b) otec: | ano | ne | f) strýc: | ano | ne |
| c) babička: | ano | ne | g) nevyskytly se | | |
| d) dědeček | ano | ne | h) není známo | | |

4. Jak často dochází ke vzájemnému kontaktu se školou?

- a) jen na rodičovských schůzkách
- b) vždy, když rodič požádá
- c) vždy, když učitel požádá
- d) na základě oboustranné dohody

5. Jak se vyvinul vztah Vašeho dítěte ke čtení?

- a) je výrazně negativní
- b) je neutrální
- c) je i přes dyslektické obtíže pozitivní

6. Učíte se doma denně se svým dítětem?

- a) ano
- b) ne

Srdečně děkuji za Váš čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.

S pozdravem Ivona Dolečková, studentka NŠ

Ahoj,

jmenuji se Ivona Dolečková. Jsem studentkou Učitelství prvního stupně základních škol Technické univerzity v Liberci. Chtěla bych Tě poprosit o vyplnění tohoto dotazníku.

Správnou odpověď zakroužkuj, pracuj sám/sama a nepodepisuj se.

- 1. Pohlaví:** a) jsem chlapec
b) jsem dívka
- 2. Jsem žákem:** a) 2. třídy
b) 3. třídy
c) 4. třídy
d) 5. třídy
- 3. Čtu:** a) rád(a)
b) nerad(a)
c) nečtu
- 4. Čtu:** a) knížky sám/sama
b) knížky s rodiči
c) čtu jen domácí úkoly
- 5. Při čtení používám:** a) záložku
b) čtu bez záložky
- 6. Myslím si, že se mé čtení postupně:** a) hodně zlepšilo
b) trochu zlepšilo
c) nepozoruji na sobě žádné pokroky

Děkuji Ti, že sis udělal/a čas na vyplnění dotazníku. Přeji Ti hodně radosti ve škole i v životě. Ivona Dolečková.

Rozhovor s Mgr. Radmilou Pavlů

Základní škola U Soudu již čtrnáctým rokem diferencuje první stupeň tak, že druhá až pátá třída B, je třída dyslektická. Paní učitelka Mgr. Radmila Pavlů je třídní učitelkou pátého ročníku „B“ třídy. Má vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku a na škole učí desátým rokem.

Položila jsem paní učitelce několik otázek...

1) *Jaké je potřeba mít vzdělání k výuce v dyslektických třídách?*

„Je potřeba mít vystudované Učitelství pro první stupeň základních a speciálních škol.“

2) *Na základě jaké myšlenky speciální třídy ve škole vznikly?*

„Naše škola začala tuto myšlenku realizovat již před čtrnácti lety. Původně se jednalo o klasickou základní školu se dvěma třídami v ročníku. Časem však dyslektiků přibývalo. Proto vznikly speciální dyslektické B třídy, do kterých byly posílány děti z celého Liberce.“

3) *Jakým výběrem se děti dostávají do této třídy? A jaké musí mít předpoklady?*

„Objeví-li se u dětí v prvním ročníku obtíže, chyby či pokud si pletou písmenka. Tyto děti jsou posílány do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření. Zjistí-li se u dětí lehčí porucha, mohou zůstat na své základní škole a učitel by jim měl věnovat individuální péči. Při zjištění těžších forem poruchy jsou děti doporučeny k nástupu do dyslektické třídy.“

4) *Jaké podmínky musí dítě splňovat, aby mohlo navštěvovat zdejší speciální třídu?*

„Děti k nám přijímáme za předpokladu, že se rodiče zaručí podpisem, že se budou s dítětem denně učit. Pokud budou tyto podmínky porušeny, zařadíme dítě zpět na jeho původní školu.“

5) *Jaká je kapacita žáků v těchto třídách?*

„Kapacita v jedné třídě je dvanáct dětí, ale jsou povoleny i výjimky do čtrnácti dětí, záleží na řediteli a učiteli.“

6) *Vrací se děti při přechodu na druhý stupeň do původních škol nebo zůstávají na vaší škole?*

„Záleží jak rodiče dětí rozhodnou. Na druhém stupni naší školy jsou též dyslektici, se kterými se individuálně pracuje. Děti zůstávají ve svém „dyslektickém kolektivu“ a s ostatními dětmi ze svého ročníku mají společné jen výchovy.“

7) *Jak se poruchy dyslexie projevují?*

„Poznají se tak, že si děti pletou písmenka, mají potíže se spojováním slabik. Porucha čtení se může pojit i s dysgrafií nebo s dysortografií.“

8) *Co všechno zahrnuje příprava učitele na hodiny s těmito dětmi?*

„Musíme mít zásobu názorných pomůcek jako např. gumy, čtecí listy, tvrdé a měkké kostky, dysortografické tabulky, různé kartičky, nástěnné tabule, počítač...“

9) *Jak důležité je pro děti z psychologického hlediska to, že jsou ve třídě s dětmi stejné diagnózy?*

„Záleží na jedinci. Na školách bez zaměření děti učivo zvládnou, ale musí se hodně snažit. Pokud to nezvládnou, bojí se a odmítají chodit do školy. Mohu říci, že děti po roce docházky na naši školu mají větší sebevědomí, nebojí se projevovat v hodinách, hlavně v českém jazyce a ve čtení.“

Paní učitelko, děkuji Vám za rozhovor a přeji Vám do dalších let mnoho úspěchů v nápravě SPU. Na shledanou, Ivona Dolečková.